الدكتور حسام عبدالله

طرق تدريس الجغرافيا

لجميع المراحل الدراسية



دار أسامة
للنشر والتوزيع

طرق

تدريس الجغرافية

لجميع المراحل الدراسية

تأليف

الدكتور حسام عبد الله

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الأردن

الناشر

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الأردن

تلفون : ٥٦٥٨٢٥٣ فاكس: ٥٦٥٨٢٥٤

تلفاكس ٤٦٤٧٤٤٧

ص. ب ١٤١٧٨١

الطبعة الأولى ٢٠٠٣

المقدمة

إن طريقة التدريس التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم جوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ولما كان الهدف من عملية تدريس مادة الجغرافية على المستوى المدرسي هو تطوير القدرات العقلية وإيقاظ حب الاستطلاع الجغرافي عند الطلاب. فإن المتعلم أحياناً يجد صعوبة في دراسة مادة الجغرافية وغالباً ما يرجع ذلك للأساليب التي اتبعت في تدريس هذه المادة وليس الى طبيعة المادة بحد ذاتها.

لذا فإن الغاية من هذا البحث هي تزويد مدرسي الجغرافية بأساليب متعددة وطرق تدريس مختلفة تمكنهم من استعمالها لإغناء تدريسهم وجعله اكثر فاعلية في التأثير على طلابهم وتحقيق الأهداف الأساسية التي يرجى تحقيقها من وراء تدريس مادة الجغرافية على المستوى المدرسي.

اشتمل موضوع البحث على ثلاثة فصول: تناولنا في الفصل الأول الأسس وأساليب التدريس الجيد وخصائص المدرس الجيد بالإضافة الى اهمية الجغرافية وقيمتها التربوية والإشارة إلى طبيعة تعليم تلك المادة وتعريف طريقة التدريس. أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه الطرق الرئيسة في تدريس مادة الجغرافية ذاكراً محاسن ومساوئ كل طريقة على حده. أما الفصل الأخير، فقد تناولنا فيه اهمية الوسائل التعليمية وأسس اختيارها واستعمالها وأنواعها بالنسبة لتدريس مادة الجغرافية وكذلك تم التطرق في هذا الفصل الى عملية تقويم تدريس مادة الجغرافية وذلك عن طريق دراسة أنواع الاختبارات.

وأرجو من الله العلي القدير ان أكون بهذا الجهد قد وفقت في إلقاء الضوء على هذا الموضوع الهام حتى يساعد على رفع مستوى تدريس الجغرافية

ومساعدة المدرسين في مهنتهم الشاقة من اجل تفتيح العقول الغضة على حقـــائق اليوم والغد.

والله ولي التوفيق

تأليف
د.حسام عبد الله

الفصل الأول

أسس ومبادئ وأهداف تدريس الجغرافية .

أولاً : أسس التدريس الجيد.

ثانياً:أهمية الجغرافية وقيمتها التربوية .

ثالثاً: طبيعة تعليم الجغرافية .



الفصل الأول: أسس ومبادئ وأهداف تدريس الجغرافية

أولاً: أسس التدريس الجيد:

يتميز التدريس الجيد بأنه يراعي بعض المبادئ الأساسية نلخصها فيما يلي:

1. التدريب الجيد يستلزم مهارة في توجيه المتعلم:

التعليم ليس مجرد توصيل المعرفة الى الطلاب، وليس كبحاً للرغبات والميول غير المرغوب فيها، وإنما هو اشمل من ذلك وأعم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعلم وهذا الإرشاد والتوجيه لا يتم عن طريق الإجبار والقسر إنما يتم عن طريق خلق مواقف تؤدي بصورة طبيعية الى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات.

والتدريس الجيد يفتح آفاقاً جديدة للبحث، والتمحيص، وذلك بتوجيه الاهتمام إلى مواد وموضوعات جديرة بالدراسة، كما تقترح وسائل العمل، ويساعد المتعلم على قياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية، والتدريس الجيد شبيه برحلة موجّه تتم تحت قيادة وإرشاد للولوج في عالم الخبرة. والمدرس هنا هو الدليل والموجه ولكن الرحلة تخفق في مسعاها ما لم يشابه التلاميذ رهطاً من المسافرين المتجهين إلى زيارة بلاد جديدة ولهم لهفة وشوق تظهر في حرصهم على ألا يفوتهم شيء من المشاهد الجديدة والمعلم الماهر كالدليل الحاذق يعرف كيف يجعل مثل هذه الرحلة نافعة جديرة بأن يرغب الناس فيها وتجعلهم يحرصون عليها. والإرشاد والتوجيه ضروري في كل مرحلة من مراحل هذه الرحلة.

أ. عند تعيين الأهداف ووضع الخطة.

ب. عند تجهيز المواد الضرورية للرحلة.

ج. عند توضيح وتحديد الأشياء النافعة.

د. عند جعل الأهداف ذات مغزى.

ه. عند الاهتمام بتوفير الراحة للمسافرين.

و. عند مساعدتهم لتقويم الخبرة ومعرفة نتائجها الطيبة. بحيث يزداد شوقهم ورغبتهم في ان يقوموا بمثل هذه السفرة وهم يتوقون للقيام بها مرة أخرى.

٢.التدريس الجيد يتم في جو من الحب والعطف:

لا يمكن ان يحدث التدريس الجيد في موقف يعوزه الحب والعطف ولا يتماشى مع رغبات التلاميذ وحاجاتهم. والمدرس الكفء هو الذي يحب التلاميذ الأقوياء والضعفاء، والمتقدمين والمتأخرين والأذكياء ومن دونهم، وهو الذي يدرك ان هؤلاء التلاميذ يسعون للوصول الى مستوى اكبر من النضج والخبرة، وهم في حاجة الى مساعدته وحبه. وبناءاً على هذا، يسعى لخلق جو موات للتعلم، يتجنب فيه الإكثار من التأنيب والتقريع، وهو يحاول ان يحقق التنظيم اللازم للعمل على نحو طبيعي وتلقائي نتيجة إحساس التلاميذ ذاتياً بمعنى ذلك التنظيم بالنسبة لهم. وهو يعلم ان التلاميذ يجب ان يلعبوا كما انهم يجب ان يعلموا. وهو يدرك بأن اتجاهه وشخصيته يؤثران على أمزجة تلاميذه واتجاهاتهم في عدة وجوه، ولذا يسعى لدراسة وفهم كل تلميذ من تلاميذه، ولخلق مواقف تدريسيه تشعر التلاميذ بان المدرسة مكان حسن لوجودهم فيها وليس معنى هذا ان يترك الحبل على الغارب، فيسمح للطلاب أن يفعلوا كل ما يريدون وفق مشيئتهم فتسوء حالة المدرسة وتتدهور، بل عليه ان يصمم عمله ويخططه بعناية اكثر ليجعل التلاميذ شغوفين بأشياء ذات قيمة، وسيجد عندئذٍ ان التلاميذ يميلون الى الترتيب والنظام ويسعدهم ان يشعروا بالإنجاز وذلك بمشاركتهم بفعاليات مناسبة.

٣. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يقوم على التخطيط:**

ان المدرس الكفء هو المدرس الذي يمعن النظر ويفكر ملياً في مشكلته مسبقاً وهو يفسح المجال لأجراء بعض التغيرات والتحويرات التي تتطلبها خطته، ولكن ينبغي عليه ان يضع خطة حسنت دراستها وتصميمها تتناول النقاط الرئيسة في عمله. وإذا كان سيوجه فعالية ما فلا بد ان يكون قد درس الوضع او المكان الذي تجري فيه الفعالية قبل مدة من الزمن، وان يكون تنظيم الوقائع واضحاً في ذهنه، وان يفكر بصورة عامة في الإجراءات التي يتطلبها الموقف، وان يحسب لها حساباً وينبغي ان تتسم هذه الخطة بالمرونة بحيث يمكن إجراء أي تغيير فيها، إذا دعت الحاجة.

٤. **التدريس الجيد هو التدريس القائم على التعاون:**

إن من يطمح لأن يكون مدرساً، عليه ان يعلم ان التدريس عملية تعاونية بين المدرس والتلاميذ، لذا فعليه ان يتيح لهم الفرص الكافية ليعاونوه في تخطيط العمل وتنفيذه، وليسهموا في مناقشة موضوعات الدراسة، وتسميعها، وفي قياس نتائج التعلم. وهو يعرف إذا تكلم بنفسه أكثر الوقت في الدرس فإنما يفعل ذلك لعلمه بأن الضرورة تقتضي مثل هذا الإجراء في ذلك الوقت، وان هناك ما يبرره، وانه على وجه العموم، من الأفضل ان يفسح المجال لمشاركة التلاميذ الإيجابية في أنواع النشاط التعليمي وان يستفيد من مساعدتهم بكل وسيلة ممكنة.

٥. **التدريس الجيد هو التدريس المبني على الإيحاء:**

التدريس الجيد يتم على أساس الإيحاء، وليس على أساس الإملاء والصف الذي حسنت نظافته وضبطه ليس ذلك الذي تسوده الروح الدكتاتورية، بل ينبغي ان يقود المدرس تلاميذه بفضل ما يتمتع به من روح قيادية وليس معنى هذا ان لا يحترم التلاميذ سلطته، وليس معناه ألا يؤكد على المجاملة والجد

والمسؤولية والمثابرة والمدرس الكفء هو الذي يحاول توفير جو ودي مناسب للعمل عن طريق خلق المواقف التي تشجع على بذل الجهد والعمل الجاد بشكل طبيعي.

فالمدرس يوحي، أو يقترح بعض الفعاليات، فهو يقترح أهدافاً ويشير إلى مواد وأساليب الاستجابة، والإيحاء يساعد على إثارة الاستجابات الصالحة، ويدعو إلى التعاون.

ويمكن للمدرس أن يستخدم عبارات تعكس هذا الاتجاه مثل فكرة جيدة، هل تستطيع أن تعطي للصف مثلاً يوضحها؟

هل تقدر على التفكير في حل آخر؟ هل تستطيع أن تجد الإجابة عن السؤال من الرجوع إلى النص؟ انا سعيد لأن مستواك تحسن هناك اجابات اخرى تستطيع إن تذكرها عنها.

أنا متأكد انك إذا بذلت مجهوداً أكبر، تستطيع أن تنهي الواجب. إن المدرس بإظهاره هذا النوع من الاهتمام بصفه، وتلاميذه ينسى نفسه، وينسى أية حساسية، تتصل بمظهره، وتصرفاته، فالقدرة في التركيز على التلاميذ، وما يتعلمون، أساسية.

٦.التدريس الجيد يقوم على قيادة ديمقراطية:

لسنا بحاجة إلى القول بأن للمدرس السلطة النهائية في صفه مع مراعاة التوجيهات التي تصدر من مدير المدرسة والمشرفين وينبغي أن يكون قادراً على الوثوق بالتلاميذ للقيام بمسؤولياتهم وبضبط أنفسهم وان يتيح لهم اقتراح الأفكار وتناول الأجهزة وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم نشاطاتهم وينبغي أن يكون للتلاميذ بعض النصيب في اتخاذ القرارات، ان هذا النوع من القيادة يساعد على خلق جو يتيح لكل تلميذ أن يتمتع بنفس الحقوق كزملائه، ويخضع لنفس القواعد الاجتماعية، ولا ينظر في هذا الجو إلى التلميذ نظرة الخاضع، وإنما يبعث

الثقـة في نفس كل تلميذ لأنه متساو مع أقرانه ويشارك في الفعاليات على نفس الأسس.

٧. التدريس الجيد هو التدريس الذي يثير انتباه التلاميذ:

ان التأكيد على نشاط التلميذ في المدرسة الحديثة يبدو في بعض الأحيان وكأنه يوحي بأن المدرس شخص غامض لا وجود له في الصف وهـذا بعيد عـن الحقيقة، والمدرس الكفء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته وفعاليتـه ان يحفز على العمل والنشاط. ان البيئة المدرسية بيئة منتقاة توجـه فيـها أنـواع النشاط، ويستطيع المدرس الكفء ان يحفز التلاميذ على العمل ويثير انتباهـهم بالطرق الآتية:

أ. التدريس.

ب. اقتراح فعاليات جديدة.

ج. النقد والإيحاء المباشر.

وعلى المدرس ان يفكر في فعالياته وان يتعدى هذا ليشجع تلاميذه علـى النشاط والانتباه، وهو يحفز طلابه على الانتباه الى وضع الـهدف والتخطيـط وجمع المعلومات وتنظيمها والتسميع والمناقشـة والتقييـم والعمـل والمثـابرة والتطبيق والاستظهار، لأن هذه الفعاليات تحتاج الى التوجيه والتشجيع، وما لـم تتوفر شخصية المدرس التي تحفز التلاميذ، فإن الصف يتحـول الـى فوضـى ويصبح بيئة غير صالحة للتربية.

٨.التدريس الجيد تدريس تقدمي:

ان الاقتناع بأن النتائج التي حققها المدرس، والرضا عن موقف ثـابت ليس من مميزات المعلم الجيد، ان المدرس الكفء هو الذي يهتم اهتماماً كبـيراً بنمو الطلاب وتقدمهم في اكتساب الاتجاهات والأوضاع والمعلومات والمـهارات وفي تنمية القدرات وعادات التفكير وفي العمل للوصول إلى أهداف اجتماعيـة

مرغوب فيها وما لم يعمل المدرس نحو أهداف تساعد على تحسين الظروف الاجتماعية الحاضرة، فإنه ينقصه فهم المعنى الحقيقي للتربية.

ان التقدم يهدف الى تحسين طريقة حياة أفراد المجتمع وجماعاته، ومعنى هذا ان التدريس الجيد لا يكتفي بالأسلوب السائد وإنما يتطلع دائماً الى الأفضل. وعلى المدرس ان يحسن طرق تدريسه وأساليب تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية ولا يتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق القول وحده، بل ان ذلك يتطلب أيماناً وعملاً، وعلى المعلم ان ينمو ويتقدم في مهارته وأسلوبه وكذلك في تحسين الأهداف التربوية.

وعندما يتحسن التدريس باستمرار فهو تدريس تقدمي والتقدمية هنا اصطلاح نسبي إذ توجد درجات متفاوتة من التقدمية في التربية تتراوح بين مواقف لا يجري فيها أي تقدم مطلقاً، ومواقف يبتعد فيها القادة عن الجماهير ابتعاداً هائلاً بحيث لا يمكن ان يتلاقوا.

إن المدرس الفطن هو الذي يسير سيراً تقدمياً متفقاً مع المواقف التي تسمح بذلك. وهذا الموقف الذي يجدر بالمدرس ان يراعيه متصل بالآباء وبالسلطات الإدارية وبالمجتمع، كما يتصل بالتلاميذ الذين يُدرّسهم ولكل هؤلاء اتجاهات وإمكانيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار. وهناك بعض المواقف التي تتطلب تقدماً أسرع مما تتطلبه المواقف الأخرى.

ان المدرس الناجح هو المدرس الذي يقيس سرعة تقدمه بالنسبة للموقف الذي يعلم فيه، ولكنه لا يتخلى عن الرغبة في ان يدرس بصورة افضل كلما مرت به الأيام.

٩. التدريس الجيد هو الذي يؤدي الى علاج صعوبات التعلم:

إن التدريس الجيد هو الذي يستطيع ان يهيئ لمن لديه صعوبات في عملية التعلم ان يعالجها. والكفاءة في العلاج تتطلب ان يقدر الفرد على النظرة

الشاملة لمشكلات التعلم التي يشتمل عليها الموقف التعليمي، وان يكون عارفـــا بالوسائل التي تستخدم لغرض في مختلف الموضوعات الدراسية.

وتظهر اهمية العمل على وجه الخصوص في الموضوعات التي تشـتمل على مهارات يترتب بعضها على بعض بحيث ان الفشل في إحداها يحـــول دون التقدم الى ما يترتب عليها الكثير من حالات التأخر في التعلم، يمكن تحسـينها إذا شخص المدرسون الصعوبات وطبقوا الوسائل العلاجية عندما تستدعي الحاجـــة ذلك.

التدريس الجيد هو الذي يحرر المتعلم

إن هدف التدريس الجيد هو تنمية روح المبادأة والاستقلال في التفكـــير، وفي أسلوب العمل، والاعتماد على النفس والثقة عند التلاميذ بحيـــث يتمكنـــون آخر الامر من ان يجابهوا مشكلاتهم على نحو مستقل وان يجدوا الحلول لها.

إن اكتساب التلميذ لعادة الاستقلال في الدراسة و التحصيل والعمل تـــدل على التعلم الجيد، والتدريس الذي يملي على المتعلم كل حركة وكل سكنه، والذي لا يدع مجالا لتضاؤل السيطرة تدريجيا، فإن تدريسه غير مرغوب فيه، كذلـــك لان التعلم الجيد يحرر الفكر عن طريق عادات حسنة للتفكير والعمـــل وإتقـــان المهارات والقدرات التي يتطلبها العمل المنتج .

ان المثل الاعلى للمدرسين الأكفاء هو تحرير المتعلم من الاعتماد كليـــا على التعليم الذي يملأ عليه املاء.

لكي نحقق هنا التدريس الجيد، ما الذي نحتاج إليه؟

١. انتقاء المدرس بحيث تكون شخصيته ملائمة

٢. التمكن من المادة الدراسية ومن الميدان الذي يعمل فيه مع إلمامه بالمعلومات العامة التي تناسب المجتمع الذي يعيش فيه والمستوى الحضاري الــذي حققــه، وكذلك التعرف على المستوى التكنولوجي الذي وصل إليه المجتمع المعاصر.
٣. دراية سايكولوجية التعلم والتعرف على مبادئ التعلم الاساسية وفهم شخصية التلميذ وخصائص نموه.
٤. إلمام المدرس بالمعينات التعليمية (وسائل الايضـــاح) باعتبارهـــا جــزء لا يتجــزأ عن طريقة التدريس.
٥. دراسة اسس وضع الخطط سواء أكانت خطة منهج دراسي، مستوى أو عملا يوميا أو درسا، ثم التدريب على هذه المهارات.
٦. دراسة مهارات اساسية لازمة في الصف اثناء التدريس كطريقـــة الاســـئلة وضبط الصف.
٧. دراسة عملية التقويم.

٢.خصائص المدرس الجيد:

ان الدور الذي يقوم به المدرس في العملية التربوية دور هام ورئيســـي، حيث ان العوامل الأخرى التي تؤثر فيها مثل المنهج والكتب المدرســية والإدارة المدرسية رغم أهميتها لا تحقق أهدافها إلا إذ وجد المدرس القادر على الاستفادة منها على خير وجه. ولقد أجريت بحوث عديدة للكشف عن الصفـــات اللازمـــة للمدرس الناجح وتحديدها، والمدرس مثله مثل ذوي المهن الأخرى، فمثلما نجـــد مدرسين أكفاء نجد أيضا مدرسين غير أكفاء. فالمدرس هو الذي يقـــوم بـــالدور الرئيس في عمليه التربية والتعليم. فهو الذي يوجه نشاط التلاميذ ويبعـــث فـــي نفوسهم الرغبة في الدراسة والتعلم. وهو الذي يحدد أهداف الدراسة على مستوى الدرس. فالمدرس الناجح دون شك يستطيع ان يساهم مساهمة فعالة وحقيقية في نجاح العملية التربوية.

والمدرسون الأكفاء يتميزون بالخصائص التالية، هي:

١. الصحة الجسمية والشخصية الديناميكية:

التدريس مهنة مرهقة وهو عبء على الجهاز العصبي، والصحة الجسمية أساس ضروري لها، والتلاميذ يتحمسون للمدرس النشط الذي يبدي من خلال مظهره وسلوكه تحمساً للحياة، ورغبة في حب المعرفة وروحاً للمغامرة، أي ان هذه الصفات تساوي او تزيد عما يوجد عند الطلاب حين يسلكون على طبيعتهم. بل ويستطيع ان يوقظ في نفوس اكثر التلاميذ استجابة مماثلة لما يقدمه من مثيرات. وان إحساس المدرس بقيمته الشخصية واحترامه لذاته يظهر في اتجاهه نحو تلاميذه. فهو يتقبل التلاميذ ويرى انهم أشخاص وليسوا أعباءً ثقيلة تضايقه. وهو يهتم اهتماماً مخلصاً بهم ويعاملهم باحترام ويتعاون معهم وان يكون قادراً على التوافق ومتزنا وحاضر البديهة.

٢. ذكاء فوق المتوسط وسعة الخيال:

لكي ينقل المدرس المعلومات الى التلاميذ ينبغي ان يتقنها ويفهمها فهماً تاماً، وان يتعلم على الدوام ويرغب في تنمية نفسه مهنياً كأن يكون على معرفة كافية بنمو التلاميذ بحيث يعرف مدى ما يتوقعونه منه، ويجادل البعض في ان المدرس الذكي لن يصبر على ما يبدو عند بعض التلاميذ من بطء في التعلم والفهم. ولكن هذا الكلام يمكن الرد عليه لأننا نجد أناساً غير صبورين في جميع مستويات الذكاء وان المدرس الكفء يجب ان يحاول ويجرب طرقاً جديدة ويبتكر أساليب جديدة لتوضيح الأفكار، ويحاول تجربة مناهج عديدة حين يجد التلميذ مرتبكاً في مشكلة، ويحصل على مادة جديدة لدروسه من مصادر قريبة المنال وبعيدة المنال، ويستخدم الابتكار في جميع ما يوضح دروسه انه يضع أهدافاً لما يعمل، ولديه بصيرة عما يأمل ان يحققه طلابه في غرفة الدراسة ولسنوات تجيء.

٣. التصميم والعزم:

يعجب التلاميذ بصفة العزم والتصميم في مدرسيهم على ان لا يبلغ هـذا التصميم حد الجمود والقسوة. ومعنى هذا انه لا ينبغي ان يتخلى عـن قراراتـه كثيراً. وإلا فلن يعرف التلاميذ ما يتوقعونه ومثل ما عرف المدرس ان موقفـه سليم وان قراره افضل القرارات في ظل الظروف الراهنة فلا ينبغي عليـه ان يحيد عن قراره ولا يسمح بقيام جدل ومناقشات وخلافات حـول شـيء تافـه، وهـو يتمسك ويطبق ما يعتقد أنها معايير وضرورته للجو الصفي السليم. وهـو يواجه مشكلات تنشأ ولا يمكن ان تتنحى جانباً إلا بعد اتخـاذ قـرار مرضـي بصددها.

٤. الصبر والإخلاص والأمانة:

ينبغي ان يدرك المدرسون أن الانسان ينسى نسبة عالية مما تعلمه وفهمه وان ذوي القدرات المتواضعة ينسون اكثر وبسرعة اكبر من الموهوبين. ومعنى هذا انه ينبغي على المدرس ان يعيد في صبر، بعض المواقـف التعليميـة وألا يظهر بالكلمة او الحركة يأسه او ضيقه من النتائج، وان يزداد صبره في مجـال السلوك مع التلاميذ المشكلين في غرفة الدراسة. وكذلك ينبغي على المدرسين ان يكونوا أمناء صادقين في معاملتهم للتلاميذ لأنهم سرعان مـا يدركـون عـدم الإخلاص. هذه الفضائل تنمي شعور التلميذ بالثقة في مدرسه وينبغي ان تكـون رغبة المدرس، في مساعدة تلاميذه ذهنياً واجتماعياً، رغبة حقه، وعندما يعـبر عن اتجاهه بعمله او بفكره يجب ان يكون هذا التعبير صادقاً وعندما يعد التلاميذ يجب ان يحافظ على وعده.

٥. خلفية عميقة في المادة:

ذلك ان المدرس يحتاج الى دراسـة عريضـة وعميقـة فـي مجـال تخصصـه الأكاديمي. والعمق يأتي من التركيز على فرع او علم واحد، فنحـن

خلال عدة مقررات في علم واحد يستطيع المدرس إن يصل إلى القـــدرة علـــى التمكن من الدراسة والبحث وبعد النظر الذي يأتي نتيجـــة للدراســـة العميقـــة. والمدرس يحتاج إلى معلومات في مجال تخصصه الى المدى الذي يجعله قادراً على استرجاع الحقائق الهامة ذات المغزى. كما يحتاج الى فهم المفاهيم الأساسية ليستطيع ان ينقل بمهارة بعض هذه المفاهيم إلى التلاميذ. فما يحتاج الى القـــدرة على معرفة التعميمات الأساسية، والتمكن من مهارة الوصول الى هذه التعميمات يحتاج الى حماسة كافية لمجال دراسته وتخصصه فيـــه. ذلـــك ان مشـــاعره او بعضها على الأقل ستنقل الى تلاميذه من خلال تفاعله معـــهم. وإذا مـــا توافـــر للمدرس تلك المعرفة الواسعة العميقة فإنّه يستطيع أن يطلب الرأي فـــي مادتـــه ويختار ما يناسب التلاميذ ويقدمه لهم على مستوى وأسلوب منـــا ســـبين ممـــا يمكنـــه من بلوغ الأهداف.

٦. الدقة والقدرة على التنظيم:

ان الكفاءة والدقة من جانب المدرس تعتبر مثالاً يحتذي به التلاميذ. وإذا كان أسلوب المدرس في اضطلاعه بنشاطاته اليومية متســماً بالمـــهارة والدقـــة والتنظيم. فإن ذلك يساعد طلابه على تكوين عادات فعالة للعمل ولهذا ينبغـــي ان يخطط المدرس، وان يضع خطة للعمل اليومي مقدماً، وان يكون لديـــه خطـــة منظمة للنشاطات الصفية واللاصفيه، والطلاب بسرعة يدركون أي نقـــص فـــي التنظيم عند مدرسهم.

٧. المكانة المهنية :

ان المدرس المسؤول يتقبل القادة في مهنته، ويكون علاقات ودية مـــع زملائه ويحسن نفسه مهنياً وأكاديمياً. والمدرس الكفء تلميذ على الـــدوام الـــى جانب كونه شخصاً ملماً بالمعارف وهو ينمو في مهنته.

وليس من شك في ان هناك خصائص أخرى عديدة للمدرس الناجح والممتاز ويمكن إضافة أي صفات أخرى الى هذه القائمة لكي يتبين للمدرس ما يجب عمله والتي تتناسب مع مقتضيات ومتطلبات الدور الذي يقوم به ويمكن اتخاذها أساساً بوضع برنامج لانتقاء افضل الوسائل التي تساعدهم في مهنتهم.

٣. أساليب ضبط الطلاب:

معنى الضبط:

يختلف المدرسون في فهم الضبط والنظام، فكلمة ضبط تعني بالنسبة للبعض العقاب وبالنسبة للبعض الآخر تعني الطاعة القسرية، وبالنسبة للآخرين تستلزم توجيه السلوك وتصحيحه وهذه المعاني كلها تشتمل على عناصر ضبط السلوك.

والواقع أن الهدف النهائي للسلوك هو الضبط الذاتي. وقدرة التلميذ على ضبط نفسه ترتبط بالعمر والنضج. ويتطلب من التلاميذ الصغار ضبطاً اكثر من الكبار من المصادر الخارجية، أي من الأفراد الآخرين وسوف يقابل المدرس بعض التلاميذ الذين حققوا القدرة على ضبط سلوكهم ويلتقي بآخرين يحتاجون الى مساعدة كبيرة في ذلك. والمدرس في الصف لا بد ان يستخدم وسائل جيدة لمساعدة التلاميذ على ان يضبطوا أنفسهم. وتقتضي هذه المساعدة ان يكون المدرس قادراً على فهم مشكلات السلوك عند التلاميذ. وعلى استخدام الوسائل التي تصحح هذه المشكلات لتحقيق الضبط الذاتي.

أسباب المشكلات السلوكية:

ويمكن أن نصنف أسباب المشكلات السلوكية على كثرتها الى فئتين:

١. أسباب بعيدة عن الصف.

٢. أسباب تنبعث أولاً وأساساً من داخل الصف.

مشكلات تنبعث من خارج الصف: يواجه المدرس عـــدداً قليــلاً مــن التلاميذ ساء تكيفهم اجتماعياً وانفعاليا، وغالباً ما تكون مشــكلات هــؤلاء قــد تطورت نتيجة لصعوبات واجهوها خارج الصف خلال نشأتهم. فبعض التلاميــذ عجزوا عن ان يوائموا بين أنفسهم وبين حقائق الحياة (لأسباب قد يكشفها عــالم النفس) وقد تظهر عليهم بعض الأعراض كالانسحاب والشك في الآخرين ومــا إلى ذلك. وقد يكون مقدار إسهام البيئة خارج المدرسة وتأثيرها علـــى التلميــذ وزيادتها لحدة مشكلات سلوكه عظيمة. فقد تنبعث المشكلات من مواقف تتضمن أسراً مفككة، وبيئات غير مرغوب فيها، بيئات الثقافة المعقدة كثيراً ما تتطلـــب من التلميذ ان يسلك كما سلك الكبار حيناً. وان يسلك بما يتفق مع سنه حيناً آخر.

مشكلات تنبعث من داخل الصف:

في حالات كثيرة لا تتوفر في الصفوف الظـــروف الماديــة المناســبة، فالصفوف مزدحمة، وقد تكون التهوية رديئة، وقد توجد صفـــوف قريبــه مــن ساحات اللعب والضوضاء وكل هذا يجعل بيئة التعلم غـــير مناســبة، ويشــتت انتبــاه التلاميذ، كل هذه قد تدفع التلاميذ الى أنماط من السلوك غير المرغــوب فيها.

وبالرغم من ان المدرس قد يكون له اهمية أولية في احداث المشـــكلات السلوكية وفي منعها، إذا انه تنشأ مشكلات لا يمكن ان يلام عليها وإنمــا يــلام عليها التلميذ، وقد ترجع هذه المشكلات الى مصادر خارج الصـــف، فملاحظــة نابية من أحد التلاميذ او تصادم بيـــن شـــخصيات او انفصــال عـــن جماعــة الأصدقـــاء او غير هذا تخلق مشكلات خطيرة إذا عجز المدرس عـــن تهدئــة انفعالات التلاميذ.

الاتجاهات العامة إزاء النظام:

هناك ثلاثة اتجاهات أساسية إزاء المحافظة على نظام الصف وضبطه:

١. الاتجاه الاستبدادي:

كثير من المدرسين يحكمون الصف بيد من حديد عن طريق التـــهديدات بل حتى وبالقوة الجسمية. ويشعر هؤلاء ان الضبط فعال. ويفترضون خطأ انـــه مرغوب فيه. في هذا الجو يكون احترام التلاميذ للمدرس قليـــلاً. وقـــد يســـأل المدرس لماذا يعمل كثيراً ويبذل جهداً كبيراً حتى يحفز التلميذ الى العمـــل وقـــد يدرك التلاميذ أن الأهداف التربوية مصطنعة، ومفروضة عليهم فلا تتوفر لديـــهم دوافع ذاتية للعمل ولا تتسم علاقتهم بالمدرس وبالتجاوب الكافي. وقد يتدهـــــور الموقف بحيث يصبح مباراة بين التلاميذ والمدرس علـــى ان الطرفيـــن أكـــثر فطنة.

٢.الاتجاه اللاأبالي:

إن المدرس الذي يتسم اتجاهـــه باللاأباليـــة لا يضبـــط الصـــف علـــى الإطلاق.وهو يتجاهل المشكلات حين تنشأ وقد تنتشر الفوضـــى فـــي الصـــف ولكـــن إحساس المدرس بعدم الأمن يمنعه من ممارسة إعادة النظام، وقد ينشـــأ عدم الأمن من إخفاقه في معالجة مشكلات سلوكية سابقة. وقـــد يتعـــود ســـوء السلوك في الصف بحيث يعتقد انه لا توجد فعلاً مشـــكلات نظـــام. ولا يقـــدر التلاميذ هذا الجو الصفي ولا يحترمون هذا المدرس.

٣. الاتجاه الديمقراطي:

ان استخدام القاعدة الأغلبية لاتخاذ قرار إزاء كل نشاط سواء كان ذلـــك إزاء مشكلات سلوكية او فتح نافذه او تحديد ميعاد امتحـــان تطبيـــق، خـــاطئ للديمقراطية الصفية.

والمدرس الديمقراطي يجعل تلاميذه يدركون ان هناك حرية في السلوك الصفي مع وجود حدود لهذه الحرية، وهو يناقش مع التلاميذ في بدايـــة الســـنة قواعد العمل وما يتوقع منهم وهذه القواعد معقولة تتمشى مع ما يسود المجتمـــع

من آداب. ويحتاج بعض التلاميذ الى ان يتنبهوا الى عدم الخــروج عــن هــذه القاعدة. ولو ان التلاميذ شاركوا في تحديد هذه القاعدة لكانوا اكثر تقبــلا لـــها. وليس من شك في ان وسائل التحكم الاستبدادية اسهل من الاتجاه الديمقراطـــي، ولابد للمدرس الديمقراطي من ان يبذل جهداً كبيراً لتحقيـــق النظـــام والضبــط المرغوب فيه. ولكن تنمية قدرة التلاميذ على ضبط أنفسهم خـــير جـــزاء لـــهذا الجهد.

العوامل التي تساعد على ضبط الصف:

١. تجنب استخدام العقاب الانتقامي: وخاصة العقاب الجماعي على أعمـــال قام بها عدد قليل من الأفراد. والعقاب بقصد البرهنة على ان المدرس هـــو السيد، له نتيجة ضئيلة في تصحيح سبب المشكلات السلوكية.

٢. إنماء الاهتمام والاحترام المتبادل: ان النظام البناء يقـــوم علـــى أســـاس الاحترام المتبادل، ومصدر هذا الاحترام والاهتمام المتبادل هو التصرفـــات الكثيرة التي تبين عطف المدرس ورعايته للتلاميذ ولباقته فإذا القى ســـؤالاً وأجاب التلميذ إجابة خاطئة من أن يبين لـــه الخطـــأ دون ان يحرجـــه ولا يستخدم السخرية والهزء، لأن التلاميذ يضيقون بهذا الأسلوب ولا يمكـــن أن نتوقع منهم احترام المدرس الذي يسخر منهم.

٣. المرونة في المناسبات غير العادية: عندما يكون الطلاب منفعلين نتيجـــة لتوقعهم حفلاً مدرسياً او مشاهدة مباراة رياضية او غيرها من العوامل غير العادية، يستطيع المدرس ان يكون اكثر تسماحاً وتحرراً في توقعاتـــه مـــن الصف. وقد يجد من الحكمة ان يؤجل او يغير درسه الذي خطط لتدريســـه في ذلك اليوم. كما ان المدرس لا ينبغي ان يظهر انفعالات غضب. فسلوكه الناضج ينبغي ان يكون مثلاً يحتذي به التلاميـــذ وعليـــه ألا يتحـــدى كـــل

إزعـــاج تافه، فهذه الإزعاجات تضايق المدرس وحده وتضخيمها يؤثر فـــي الصف كله.

٤. تعلم أسماء تلاميذك بأسرع ما تستطيع. وحين يبدأ شخص فـــي إســـاءة السلوك أرجعه الى نشاط الصف مباشرة، مثلاً اسأله هل توافق علـــى رأي زميلك فلان؟.

٥. ابدأ نشاطات الصف مباشرة بداية الدرس. ولا تؤخر هذا البدء لمراجعـــة الحاضرين والغائبين او القيام بأعمال أخرى، واعمل هذا في أوقـــات اكـــثر ملائمة، أو دع التلاميذ يقومون بها بينما تقوم أنت بالعمل المهم هو التدريس.

٦. اعمل على تحسين أساليب تدريسك وذلك بتخطيط خبرات تتحدى تفكـــير التلاميذ باستخدام وسائل تعليمية معينة. ومثل هذا العمل لا يفســـح المجـــال كثيرا للمشكلات السلوكية لأنه يهتم بدوافع التلاميذ ويراعي الفروق الفرديـــة بينهم.

٧. خاطب التلاميذ على قدر عقولهم: على المدرس ان يتجنب التطرف الـــي مخاطبة التلاميذ، فلا يعاملهم كأطفال ولا يعاملهم كالكبار. كأن يقول لهم يـــا سيد فلان، بدلا من ان يناديهم بأسمائهم وإذا انتقل المدرس مـــن المدرســـة المتوسطة الى الثانوية قد يجد من الضروري تعديـــل ألفاظـــه وإجـــراءات تدريسه وتوقعاته فيما يتصل بسلوك التلاميذ.

٨. اكد العبارات الإيجابية اكثر من العبارات السلبية، فقول المدرس للمراهق اعمل كذا افضل من قوله لا تعمل كذا، لأنه في مرحلة توتر وثورة ويحـــاول ان يصبح مستقلاً. وقد يكون الرجاء اكثر فعالية من الامر لأنـــها لا تثـــير ضعف التلميذ.

٩. استخدام صوتك على نحو فعال: فالصوت الخفيف له تأثير مهدئ علـــى الجماعة غير المستقرة أما إذا ارتفع مستوى الضوضاء في الصف الى نقطة

تمنع التعلم، فالمدرس ينبغي عليه ان يجذب الانتباه الكـــامل للتلاميـذ ثـم يخاطبهم على نحو إيجابي وهادئ.

ويستطيع كل مدرس أن يصنف مقترحاته بعد ان يثبت نجاحـــاً خـلال ممارسته، ويحسن ان تقرر ان التلاميذ لن يستجيبوا بنفس الطريقة بـالضبط إزاء أي أسلوب من هذه الأساليب.

مشكلات سلوكية تتطلب اهتماماً مباشراً وتوجيهاً بعيد المدى

إذا لم تفلح جهود المدرس في تهدئة تلميذ مضطرب انفعالياً، فعليـــه ان ينحى التهديد جانباً. وان يستخدم نشاطا صفياً يستحوذ على اهتمام الصف كلـــه. وقد يكون ذلك عن طريق نكته او قصة مناسبة فـــإذا اســتمر ســلوك التلميـذ مضايقـــاً للصف فقد يطلب المدرس من التلميذ أن يترك الصف. وفي هذه الحالة ينبغي على المدرس أن يحدد إلى أين يذهب التلميذ وماذا يعمل، واتبـــاع هـذه الإجراءات لا يؤدي إلى علاج المشكلة السلوكية بل يؤدي إلى المحافظة علـــى نظام الصف وضبطه. ومن المهم ألا ينسى المدرس هذا التلميذ وعلى المـدرس ان يقابله مقابلة شخصية في اليوم التالي فقد يكون مستعداً للكلام الهادئ وخـلال هذا التفاهم يمكن الكشف عن السبب الحقيقي لسوء السلوك وان توضع الخطوات المناسبة التي تمنع من حدوث هذا السلوك.

وعلى المدرس المبتدئ ان يدرك ان معظم صعوبات الصف والمشكلات السلوكية ليست بالخطورة التي تحول دون علاجها بنجاح إذا اســتخدم المبـادئ النفسية والتربوية التي تعلمها. على ان هناك صعوبات خاصـــة تحتـاج الـى توجيـــه وإرشاد طويل المدى وتقتضي الاستعانة بالمتخصصين والخبراء.

وبعض المدارس تلجأ الى طرد التلاميذ المشاكسين من المدرسة لعدة أيام او الطرد النهائي والنظم التعليمية تضع قيوداً وقواعد تتصل بهذه الأعمال وقـــد

يكون هذا ضرورياً بالتأكيد لتحقيق مصلحة طلاب الصف الآخرين. ولكن المدارس والمجتمع مسؤولون عن مساعدة الفرد الذي ساء تكيفه.

ولا ينبغي على المدرس ان يفترض ان ضبط التلاميذ لأنفسهم يرتبط ارتباطاً آلياً بين الجماعة، إذ ان وجود جماعات في الصف يكون مصدراً للمشكلات فبعض أعضاء جماعة الصف قد يهاجمون أعضاء آخرين في جماعة فرعية أخرى، وذلك حين تفضل كل جماعة ان تعمل من اجل أهداف تختلف عن أهداف الجماعة الأخرى. أي يحدث انقسام في الصف ويوجد فيه جماعة خارجية وجماعة داخلية مما يفسح المجال للتعبير عن العدوان التهجمي.

ومن المأمول ان يقوم المدرسون وإدارة المدرسة بالعمل على ضمان تعاون أباء التلاميذ مع المدرس. وذلك لأنه لم يعد في الامكان ان تقوم المدرسة بتحمل عبء سلوك التلميذ كلية. والمقياس الحقيقي لقدرة المدرس على ضبط الصف هو سلوكه أثناء التدريس والعمل. وقد يكون بينه وبين تلاميذه وئام وتفاعل وجو عام سار ومريح، او قد يسود بينهم جو متوتر غير سار. وهذا الجو يسهم في معالجة الحوادث العارضة او يؤدي الى تفاقمهما.

ثانياً : أهمية الجغرافيا وقيمتها التربوية:

١.أهمية الجغرافية:

يجد كل إنسان نفسه، مهما قل تعليمه، على صلة وثيقة أصيلة بكرته الأرضية كلها، كما يجد معلوماته عن المركز الذي تحتله الأرض في الكون الواسع في تزايد مستمر ولهذه السبب، يريد الانسان أن يعرف اكثر من عالمه الشاسع. ومن بين جميع المواضيع الدراسية تنفرد الجغرافية في أنها الوحيدة التي تستطيع ان تعطيه صورة وتفسيراً لعالمه يتفق وضرورات حياة ذات آفاق تكاد تكون بغير حدود غير أن الموضوع يصبح مزدحماً بشكل غير معقول لو

حاول أي إنسان ان يدرس بتفصيل كل شيء عن الظواهر الجغرافية. ولذا يصبح لا مفر من ان يكون تدريس الجغرافية ذا فروع يختار أحدها أو بعضها.

أما الحاجة للاختيار في التعليم، فإنه يتوفر في الوقت الحاضر، العديد من الخرائط والأطالس والموسوعات في طبقات كبيرة واسعة الانتشار بحيث اصبحت معرفة هذا العدد المتزايد من المظاهر الجغرافية وأسماء الأماكن والبلاد أمراً لا يمكن اعتباره شيئاً ضرورياً. غير انه لابد من معرفة كمية معينة من المعلومات لتحديد مكان الظواهر الجغرافية تحديداً دقيقاً.

وعلى ذلك فإن التلميذ مطالب بقدر من الجهد غير قليل ولكنه جهد متناسب مع مستواه العقلي وخبراته في الحياة.

ان الغاية من التدريس في الجغرافية يجب ان يكون التركيز على المشاكل، والتي يجب على الانسان ان يحلها متى يستطيع ان يوفر القوت لأعداد متزايده من البشرية ويرفع في نفس الوقت مستوى معيشتهم.

وفي الجغرافية يعرض المدرس لطلابه تحدي المشاكل التي تقع ضمن مقدرتهم وفي مستوى فهمهم. ومع ذلك فأن حل هذه المشاكل، يحتاج الى رجال مهمتهم الحقيقية البحث العلمي. لذا يظهر لنا بوضوح عظم المهمات التي تنتظر رجال الغد، الذين هم طلابنا اليوم والذين ينقصهم، في أحيان ، الهدف الواضح نتيجة انهم، في الغالب تعلموا عن الماضي فقط وندر ان سمعوا كلمة عما يخبئه لهم المستقبل. ولذا فإننا عندما نضع أمامهم أمثلة ليحذوا حذوها مثل حل المشاكل المتعلقة بارتياد الفضاء الخارجي وتنظيم حملات للقضاء على الأمراض وما شابه. نجد ان الأهداف المقصودة من ذلك تكون فوق مستواهم وأعلى من قدراتهم.

٢. القيمة التربوية:

يثير الوصف والتفسير قدرات الطلاب الفعلية. ويجب ان يكـون تعليـم الجغرافية دليلاً وموجها لتطوير هذه القدرات بالقدر الذي تستطيع الجغرافيـة ان تسهم به.

القدرات الفعلية التي تثيرها دروس الجغرافية:

أ. قوى الملاحظة:

يجب اعتبار الجغرافية في منحاها الوصفي. علم الملاحظة وهـي مـن وجهة النظر هذه، أقرب كثيراً في مسـتويات المراحـل الابتدائيـة والثانويـة ومعـاهد المعلمين الى العلوم الطبيعية والتجريبية والاجتماعية منها الى التاريخ. ولذا كان لزاماً ان يدرب التلميذ على عادة ملاحظة البيئة الجغرافية التي يعيـش فيها من حيث التضاريس الطبيعية والنشاطات الإنسانية.

والملاحظة أساسية وضرورية أيضاً بالنسبة لدراسة المناطق البعيدة التي يتعذر على الطلبة مشاهدتها فعلياً، وهنا يمكن أن تتم الملاحظة بمساعدة الوسائل التعليمية (وسائل الإيضاح) كالصور والرسوم والخرائط والكرات الأرضية.

والتدريس المبني على المشاهدة والملاحظة يستلزم تدريباً منتظماً متصلاً في الملاحظة. ومن الخطأ ان تقتصر الملاحظة على الحقـائق غـير العاديـة والمناظر الغريبة العجيبة مهما كانت رائعة خلابة او شاعريه، ومن الخطأ أيضاً ان تقتصر على اكبر الشلالات او النصب التذكارية أو المعالم الهامة مـن كـل نوع. فالأمور التي يتوجب على المدرس او المعلم ان يؤكدها هي الاشياء العادية والمناظر التي يراها الطلاب في حياته اليومية مهما كانت مألوفة.

وبالاختصار يجب ان نتخطى حدود الملاحظة الضيقـة وان نتحاشـى إعطاء طلابنا الجغرافية على شكل (الكتاب الدليل). ولنجرب على العكس مـن

ذلك ان نوجه انتباههم الى الملامح المميزة للمناظر الطبيعية ولما يقع في مؤخرة هذه المناظر.

ويجب أن تتركز تعليقات المعلم على مظاهر التكيف بالبيئة او على الأساليب المستخدمة في علاج المشاكل التي تنشأ عن ذلك. فعندما يدرب المعلم طلابه على الملاحظة والمشاهدة فانه بذلك يطور ملكة النقد عندهم ويعلمهم ان ينظروا الى الأمور نظرة فاحصة مميزة وألا ينجرفوا في تيار الإعجاب الأعمى بل ان يفكروا بأنفسهم تفكيراً يستند إلى الحقائق والمعلومات التي يعرفونها وبالاختصار، ان يتفاعلوا مع هذه المظاهر وهذا الاتجاه يربى الروح التي تبعث على البحث العلمي. ويثير في الصغار الرغبة في ان يسهموا في مجال البحث العلمي في المستقبل.

ب. **الذاكرة والمخيلة:**

لقد انتهى الزمن الذي كانت فيه رسالة الجغرافية إنماء الذاكرة اللفظية زمن ان كان التعليم عبارة عن استظهار قوائم أسماء لا حصر لها. فقد أهمل المربون هذه الفكرة غير انه لا بد من القول بأن تعلم الجغرافية لا يمكن ان يتم بشكل صحيح بدون الحد الأدنى الضروري من استظهار أسماء الأماكن والبلاد والملامح الجغرافية واستظهار هذه الأسماء يساعد على تعيين مواقع كمعالم مرشدة على الخرائط والصور. وبهذه الطريقة تنمو ذاكرة الطفل البصرية عن طريق تعلم الاصطلاحات الجغرافية في موقعها الدقيق على الرسوم والخرائط والأطالس، وينتج عن هذه العملية العقلية، الاستظهار عن طريق المشاهدة والملاحظة.

وبالإضافة لذلك يقدم تدريس الجغرافية الكثير في سبيل تطوير المخيلة وأغنائها. فتذكر مناظر من بقاع العالم المختلفة يتطلب من الطلاب جهد خيال متصل وابتداء من الصور التي يراها الطلاب والقصص التي يقرؤها،

والأوصاف والتغيرات التي يقولها له المعلم تتكون لدى الطالب طبيعياً صـــورة عقلية للعالم. على انه يجب ان تكون هذه الصورة اقرب ما تكون للواقع حتـــى يتجنب الطــلاب المبالغة والأوهام غير المعقولة. وعلى ذلك يكون للجغرافية اثر صحي مفيد في تسهيل عمل الذاكرة عند الأطفال بتطوير ذاكرتهم البصرية وأثار مخيلتهم. وكبح جماح هذا الخيال عن ان ينطلق الى مدى بعيد.

ج. **الحكم الفعلي والتعليل:**

تنمو قوى التمييز عند الطالب بازدياد تركيزه على ملاحظـــة الحقـــائق وتسجيلها عقلياً وغاية تدريس الجغرافية الثابتة هي أن تتواجـــد عنـــد الطـــلاب الخصائص والملامح المميزة لظاهرة جغرافية ما او موقع أو سلسلة من الحقائق او المناظر ذات الصلة ببعضها وافضل وسيلة لتحقيق ذلك هـــي التقـــدم علـــى مراحل كالتالي:

١. يدرب الطالب على التحليل والمقارنة والموازنة والتصنيف حتى تثير فيه الإحساس بالعلاقات والصلات وتقوده على التساؤل والى البحث عن أســباب الأشياء (لماذا) متى علمت الحقائق ذات الصلة.
٢. يقاد الى التعرف والاستدلال على الترابط بين الاشياء والأسباب متى كان ذلك ممكناً.
٣. يخطط تعليم الجغرافية بحيث ان الطالب في بحثه عن (لمـــاذا) لا يغفــل وجود مستويات مختلفة للأسباب ولا يتوقف عند أي من هذه المستويات.
٤. يعلم الطلاب ان يدخل في حسابه واعتباره كما تفعل الجغرافية العلميـــة، جميع القوى الطبيعية والمادية وكذلك إرادة الانسان وسلوكه غـــير العقلـــي وحاجات الحياة .... الخ. وباختصار، فإن تعليمه يجب ان يعوده علـــى التفكير بالإضافة الى الملاحظة جغرافياً.

د. غرس النظرة الجغرافية:

نتيجة لكل هذا تعطي الجغرافية التلميذ فكرة عقلية عن الحيز المادي بكل ما فيه من محسوسات وتعقيد وهذه الفكرة العقلية تتألف من سلسلة كاملـــة مـــن المكونات والأجزاء وبعض مكوناتها يمكن التعرف عليها و نفهمها بسرعة ويسر بينما البعض الآخر يتطلب عملاً متعباً ودقيقاً.

وهكذا يكتسب التلميذ بصيرة تمكنه من ان ينظر الى الاشياء نظرة شاملة مبينة على فهم العلاقات التي تربط الظواهر ببعضها ضمن الفكرة الكلية التـــي تكون هذه الظواهر أجزاءها.

وهذه العملية ستساعد التلميذ على ان يـــرى مشـــاكل اليـــوم الحـــ ويكـــون إحكاما صحيحه على الحلول المقترحة لهذه المشاكل او علـــى الفشـــ فـــي اقتراح أي منها.

وإذا ما تمكن الطلاب من النظرة الجغرافية يصبح بوسعه ان يتخذ موقفاً إيجابياً من العالم الممتد أمام ناظريه وهذا سيجعل رحلاته وأسفاره مصدر تعليم له واكثر متعة.

ثالثاً : طبيعة تعليم الجغرافية

تعاريف متناقضة للجغرافية:

خلافاً للعلوم الأخرى (كالفيزياء او الكيمياء او العلـــوم الإنســـانية) ذات الأهداف المحددة، واضحة التعريف بشكل متفق عليه عالمياً، نجد الجغرافيـــــة ذات تعاريف عديدة مختلفة اختلافـــاً بينـــاً بـــاختلاف شـــخصيات الجغرافييـــن وأمزجتهم.

ولعله الأسهل ان نعرف الجغرافي او الروح الجغرافية من ان نعـــــرف الجغرافية نفسها. وتعريف الجغرافية مهمة لا يحاولها كثير من الجغرافيين.

ومهما كان عمر طلبته فان على مدرس الجغرافيـــة ان يكــون لنفســه صورة ذهنية واضحة الى أقصى حد ممكن لما يريد ان يدرسه.

كما يجب ان يكون هناك قدر ثابت وأسلوب مشترك الى حد مـــا فـــي تعليم الجغرافية في جميع صفوف مدارس العالم. على انه من غير المحتمــل ان نصل الى القدر والأسلوب المشترك الذي يستطيعه معلمو الكيمياء عندما يتكلمون عن الأكسجين مثلاً.

على انه بالرغم من ذلك، يجب ان ننتبه الـــى ان تعليــم الجغرافيـــة لا تنقصه الملامح المميزة وليس عاجزاً عن الإسهام بقسطه الخاص. غير أن كثيراً ما يكون الذي يعلم على انه جغرافية أما مجموعة حقائق يقصد منـــــها إعطـــاء صورة كاملة لقارة او دولة او إقليم. او سلسلة مـــن التقدمـــات فـــي مواضيـــع متخصصة كعلم المناخ والنبات او الإحصاء الحيوي او الاقتصـــاد السياســـي او الاجتماع.

ويمكننا القول أن تدريس الجغرافية يتأرجح بين هذين الطرفين النقيضين ففي المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة يكون الاتجاه في الغـــالب نحـــو الطرف الأول. وبذا تصبح الصورة المعطاة عبارة عن كتالوج للمنتوجات وقوائم بأسماء الأنهار والجبال والمدن والدول. وهذه المعلومات بالطبع ليست عديمـــة الفائدة فمن المفيد أن يتعلم الأطفال أسماء سلاسل الجبال العظيمة والمدن الهامة والمنتوجات الرئيسة للدول القريبة والبعيدة ولو ان تعلم الجغرافيا يقتصر علـــى قوائم كهذه لا مكن استبدال المدرس بوسائل أفضل كالقاموس او دليل الأطلـــس الجغرافي.

ونجد الاتجاه الثاني يشكل اكثر في المرحلة الثانوية فبدلاً مـــن غـــرس روح البناء العقلي وتحديد المواقع وترابط الأسباب بمسبباتها وهي التي تمـــيز الجغرافية نجد أن هناك طفرات متكررة خارج ميدان الجغرافية الحقيقي حتـــى

يمكن تزويد الطلاب بالحقائق المتعلقة بالمناحي الاقتصادية والاجتماعية والإحصائية الحيوية وغيرها من المسائل.

وقد يكون هذا أمراً مفهوماً له مبرراته، ذلك لأن التعليم في معظم الدول لا يفسح المجال في المنهج المدرسي أمام تدريس العلوم الاجتماعية أو الاقتصادية ولا تخصص لها حصص في الجدول المدرسي. وبذا لا يكون لغير معلم الجغرافية أن يتعرض لها. ومن المؤسف ان يضطر معلم الجغرافية لذلك على حساب تدريس الجغرافية نفسها.

والعلوم التي كان الجغرافيون في السابق يعتبرونها ثانوية أو مساعدة في تعليم الجغرافية قد تطورت إلى علوم رئيسية مستقلة غير أنها ما زالت ذا علاقة بالجغرافية ومن المؤكد انه يمكن الافتراض بان أيا من معلمي الجغرافية لا يعتقد ذلك.

ومن هنا يتضح أن تعليم الجغرافية يجب ألا يعكس بأي حال من الأحوال اتجاه (الكتالوج الجغرافي) كما يجب ألا تصبح الجغرافية مجرد مقدمات أو سلم للوصول إلى علوم أخرى.

ومن زاوية أخرى أيضاً يتعرض معلم الجغرافية باستمرار لقوى تبعده عن هدفه. فتعدد مصادر المعلومات واختلافها، والتقدم السريع الذي تحققه العلوم الطبيعية والإنسانية، والطبيعة غير الجغرافية التي تتميز بها المعالجات والاستطلاعات في المجلات والصحف والكتب السنوية هي التي يستمد منها معلم الجغرافية وسائله التعليمية ومعلوماته، كل ذلك يشكل خطراً يمكن أن يشوه دروس الجغرافية ويجعلها تبدو غير طبيعية. ولذا فعلى معلم الجغرافية أن يبعد خطر عدم الواقعية بالرجوع باستمرار للأسس الأساسية للموضوع الذي يدرسه.

وهذا هو السبب في انه من المفيد. بينما تستمر الجغرافية ضمن حدود مرنة، أن تتعرض لبعض المفاهيم الرئيسة التي يجب أن يدور حولها تدريس الجغرافية.

أن التعاريف والمفاهيم المختلفة المتعلقة بالجغرافية يمكن اختزالها إلى ثلاثة أشكال رئيسة جميعها جغرافية الروح حقاً. وهذه الأشكال هي:

١. الجغرافية كعلم بنائي او تركيبي.
٢. الجغرافية كدراسة لعلاقات الظواهر المكانية.
٣. الجغرافية كعلم استعمال الأرض والإفادة منها.

١. الجغرافية كعلم بنائي او تركيبي:

سواء أكان موضوع البحث يتعلق بالجغرافية العامة (مثل التضاريس الصخرية او الغابات الاستوائية او سكان العالم) او كان يتعلق بالجغرافية الإقليمية (كالقارة و الدولة او إقليم اصغر) ينبغي ان يكون هدف المعلم إظهار مناحي الموضوع كافة من جميع جوانبه، وان يقدم صورة كاملة كأحسن ما يستطيع. ويجب ان يحلل على التوالي مختلف العوامل والظواهر المتعددة التي تشاهد في منطقة معينة او تكون موجودة بالشكل الذي هي عليه، وسبب اتساع مداها الى الحد الذي هي عليه، وسبب اتساع مداها الى الحد الذي وصل إليه، وكيف تطورت زماناً ومكاناً والنتائج من جميع الأنواع التي تنتج عنها.

وعرض الموضوع بهذا الشكل يعطي الطلاب معرفة كاملة متزنة عن الإقليم او عن أحد ملامح الجغرافية العامة.

على انه يجب إيضاح الأخطار التي تنجم عن أسلوب التدريس هذا، فما ينبغي ان يلفت الانتباه الى صفة البناء الجغرافي المميزة. ويكمن الخطر الرئيس في السماح للبناء العقلي ان يصبح موسوعة.

إذا ان تدريس جغرافية إقليم او بلد ما يبدأ عادة بدراسة جيولوجية سطحه وتضاريسه وينتهي بمشاكله الاقتصادية او بتحليل لتجاربه الخارجية. وبين هذين الطرفين (البداية والنهاية) تستنزف وتدرس جميع الحقائق والمعلومات لا يكون بنفسه صورة جغرافية للإقليم، لان الصفة المميزة لتعليم الجغرافية، هي تحليل العلاقات بين الظواهر فبدلاً من دراستها كظواهر مستقلة منفصلة يجب على الجغرافي ان يظهر أنها تعتمد على بعضها وتتفاعل فيما بينها بطرقٍ مختلفة متعددة.

وكل حقيقة جغرافية لا تكون نتيجة لسبب واحد بل لسلسلة من الأسباب، فمثلاً تنتج تضاريس السطح من عوامل النحت، وغالباً ما تكون من أنواع مختلفة متعددة التي تؤثر على تركيب جيولوجي معين. كما ان كمية الماء في نهرٍ ما وتغيراتها الموسمية يقررها العديد من عوامل التربة والعوامل الجيولوجية والمناخية والطبوغرافية.

ويجب ان يتعرف طلاب الصف تدريجياً الى المفهوم، بان الحقائق التي تبدو بسيطة ظاهرياً هي في الحقيقة معقدة ومترابطة فيما بينها.

والتركيب او البناء الجغرافي لا يحقق غايته الكاملة إلا عندما يوضح الترابط والاعتماد المتبادل بين حقائق الطبيعة وحقائق الحياة الإنسانية. والعلاقات الوثيقة ذات الأثر المتبادل فيما بينها، ثم عندما يوضح بعد ذلك اثر الانسان والطبيعة كل على حدة في تشكيل ملامح الحقائق التي تدرس والأسباب التي أنتجتها.

وفي الجغرافية العامة تنتج الاستعارة المتعددة من العلوم الأخرى القريبة منها ميلاً للتضحية بوصف الحقائق في سبيل شرح أسبابها.

ففي دراسة المناخ على سبيل المثال. تحتمل ان يعالج موضوع حركة الهواء الجوي بتفصيل يؤدي الى إهمال معلومات المناخ الفعلية، غير ان القيمة

الجغرافية لهذه الدراسة تكمن فقط في النتائج المناخية لحركة الهواء الجوي مثل درجات الحرارة ومعدل سقوط المطر، والفصول والانحرافات عن المتوسط وأنواع حالات الجو.

مثل ذلك، في دراسة تضاريس سطح الأرض، هناك خطر من ان يدفع تقدم الجغرافية التركيبية المعلم كالتوسع في العمليات التي كونت التضاريس وبذا يضطر للمرور سريعا بوصف أنواع هذه التضاريس وأشكالها.

وحتى تكون الجغرافية النباتية جديرة باسمها حقيقة لا بد من ان توجه نحو هدف محدد لا مجرد الإحاطة بإقليم ما إحاطة شاملة ان هدفها الحقيقي يجب أن يكون وصف وتفسير المواقع الطبيعية في الأوساط او البيئات الجغرافية المختلفة، الطبيعي منها والإنساني على سطح هذه الأرض.

٣. الجغرافية كدراسة للعلاقات المكانية بين الظواهر:

تعتبر الجغرافية دوما الموضوع الذي يدرس تحديد أماكن الظواهر، وهي التي تصف وتفسر التميز بين أماكن سطح الارض، ويجب ان ينعكس في كل تعليم للجغرافية هاتان الواجهتان المتكاملتان أي تحديد المكان وتميز الظواهر في المنطقة.

أ. تحديد المكان:

بالنسبة لتحديد المكان فكل الظواهر على سطح الأرض مكان. وتتميز الظواهر بتوزيع معين وبأن لها امتداداً معيناً. ففي مجال او منطقة ظاهرة ما، قد يكون توزيعها فيه متناسقاً (كالتشكيلات النباتية ونوع التربة)، وقد يكون مختلف الكثافة والشدة (مثل كثافات السكان والمدى الثقافي). ولعله من المهم جداً ان توصف هذه الخصائص حتى يمكن فيما بعد تقرير أسبابها.

وعلى سبيل المثال نقول ان وجود كثافات سكان عالية في إفريقيا لا يمكن تفسيره إذا لم يحدد مكان تلك البقاع كثيفة السكان بدقة، ولم توضع في

الإطار، علاقاتها بالعوامل التي سببتها والتي قد تكون عوامـــل ذات خصـــائص طبيعية او إنسانية او اقتصادية، وبالمثل يجب ان نعطـــي الجغرافيـــة الإقليميـــة الطلاب الطراز الذي يحد بموجبه مكان الظواهر الكبرى.

وبدون مساعدة الخرائط والرجوع المستمر اليها، وما لم يهتم باســتمرار بتحديد الظواهر واثبات مكانها، يكمن الخطر في ان تصبح الجغرافية الإقليميـــة علماً مجرداً غير حقيقي. ولا يكفي أبداً ان يعرف المرء ان هناك جبالاً وانـــهاراً وغابات وأراضي زراعية بل يجب ان يحدد مكانها وتوضع ضمن الإطار العام. في مكانها المناسب بالنسبة لبعضها البعض.

ب. **تمييز الظواهر في المنطقة:**

جنباً الى جنب مع اعتبار تحديد مكان ظاهرة ما، يجب على الجغرافـــي ان يكرس اهتمامه للعلاقات القائمة بين مختلف الظواهر الموجودة في مكـــان او حيز معين فوجود غابة او نهر او قرية في مكان مـــــا، يكـــون بـــالضرورة ذا علاقـــة بعناصر جغرافية أخرى تواجد مع هذه في ذلك المكان (مثل كمية معينة من المطر، والمراعي، والمنحدرات، ووجود مدينة).

ويمكن ان يكون تواجد العلاقات بين مختلف الظواهر وليد صدفة، فمثلاً ليست هناك علاقة سببية بين كمية سقوط المطر او خصب التربة او وجود قرية وبين وجود معدن الحديد او النحاس. على ان العلاقة السببية واعتماد كل عـــامل على الأخر في سلسلة من الحلقات تظهر في الظروف المتعلقـــة بـــالتعدين فـــي المنجم. كالمدة التي انقضت منذ ان بدأت عمليات التعدين، وسهولة او صعوبـــة استخراج المادة الخام ونقلها وتصنيعها محلياً وإيجاد واستئجار العمال.

وبالمثل يسبب وجود المعدن الخام، بمجرد عمليات استخراجه وتعدينـــه تغيرات في المكان الذي توجد فيه كنمو الصناعات وتطور مساكن على شـــكل قرى مناجم، واجتذاب أعداد من المزارعين للعمل كعمال في المنـــاجم، وتغـــير

أنواع المحاصيل التي تزرع وإزالة الغابات وبناء الطرق والسكك الحديدية وتغير نسبة كثافة السكان.

وبشكل عام يمكننا القول ان هذه العلاقات المتبادلة يمكن ملاحظتها دوماً بدرجات متفاوتة في الظواهر التي تدرس في الجغرافية كالعلاقات بين ظواهر الطبيعية (المناخ التربة، والمناخ النبات، والتضاريس والمناخ) والعلاقات بين الظواهر الإنسانية والاقتصادية والعلاقات بين الظواهر الطبيعية والإنسانية.

وواضح أن على مدرس الجغرافية ان يولي العلاقات الأخيرة جل اهتمامه ويعالجها بكل دقة وتفصيل ذلك انه في درس الجغرافية فقط يتعلم الطلاب ان يجمعوا في مجموعات العلاقات المكانية والزمانية التي توجد بين البيئات الطبيعية وأنماط المدنيات وان يزنوا العوامل الطبيعية والإنسانية في مواقعها الطبيعية وان يقيسوا تأثيرها المتبادل على بعضها لبعض.

وفي تدريس الجغرافية يجب ان تعرض الأوضاع الحقيقية، فالمجموعات الإنسانية والنشاطات الاقتصادية لا يجوز مطلقاً ان تفصل عما يحيط بها فعلاً بل يجب دوماً ان يعاد تضمينها لبيئتها.

ويجب ان يبدأ تدريس الجغرافية بأمثلة عن العلاقات سهلة الفهم وبأنماط جغرافية بسيطة- وهذا هو السبب في ان المهم في تعليم الجغرافية هو عرض وتقديم هذين الاتجاهين المتكاملين أي الاتجاه (الأنماط الجغرافية) واتجاه (تحديد المكان والمدى وطرز التوزيع).

٣. الجغرافية كعلم استعمال الأرض:

أ. علم المواقع الطبيعية:

عند مقارنة تعاريف الجغرافية التي قدمها كبار جغرافي العالم، يلاحظ بشكل واضح تقاربها، فقد قيل إن الجغرافية هي علم المواقع الطبيعية، او الوصف التفسيري للمواقع الطبيعية.

وقد وجه نقد الى مبنى هذا التعريف لا الى معناه من زاويتين:

فمن زاوية ينتقد البعض التعريف بأنه يحدد تحديداً ضيقاً ميدان الجغرافية ويقصره على مجرد الوصف.

ومن زاوية أخرى يقال بأن المعاني الضمنية من فنية وسياحية تحكمه (مواقع طبيعية) بجعلها غير مناسبة للاستعمال العلمي. وفوق ذلك فان هذه الكلمة في بعض اللغات تعني أيضا إقليماً ما قد يسبب خطر سوء الفهم واضطراب المعنى.

غير ان كلا الانتقادين غير صحيح، ومع انه قد يصاغ تعريف الجغرافية بشكل آخر إلا إن المعنى يبقى دون تغيير. فكل موقع طبيعي هو تعبير عن نوع معين من التنظيم المكاني، سواء أكان تلقائياً أو متعمداً شعورياً أم غير شعوري.

فحيثما كانت هناك أصلا بيئة طبيعية ذات خصائص محدودة معينة وجاءها الانسان سواء حديثاً ام في الماضي البعيد فقد حولها أما جزئياً او كلياً الى موقع طبيعي ذي صبغة إنسانية.

وفي هذه الحالات نرى ان الناس قد نظموا هذه البيئات او الأماكن بشكل يتفق وحاجاتهم ويتناسب مع أساليب معاشهم وإمكاناتهم. فنجد إن الناس قد احتلوا مكاناً ما ونموه فيما بينهم واستثمروه بإزالة ما كان عليه او ما كان ينمو فيه وبحفر القنوات وإعداد الأرضي واختيار مواقع لمزارعهم وقراهم ومدنهم وبالاختصار يكونون قد استغلوا هذا المكان من اجل منتوجاتهم وصناعاتهم.

ب. **المواقع الطبيعية تعبير عن المدينة:**

وهكذا فإن الموقع الطبيعي إذا تدخل فيه الانسان يكون في الحقيقة التعبير الجغرافي المرئي لمدينة ما، وجميع حياتها الاقتصادية والاجتماعية.

والمواقع الطبيعة ذات الصبغة الإنسانية ليست ثابتة جامدة بل تتطور وتتغير نتيجة للاصلاحات الزراعية ونشوء المدن ونموها وبناء شبكات ونظم مواصلات جديدة والطريقة التي ينظم بها الناس حيزا او مكاناً ويستخدمونه

ويسيطرون على القوى الطبيعية الموجودة في داخله تلقي ضوءً على طبيعة علاقاتهم ببيئتهم الطبيعية وتوضح التحورات التي ادخلوها عليها.

ويمكن تدريس موضوع تحليل استغلال الأرض في جميع مستويات المدرسة مبتدئين بالمنظر او الموقع الطبيعي المحلي دارسين ملامحه والتغيرات الحديثة التي طرأت عليه. وهنا أيضاً يدرك التلاميذ مدى تعقد الظواهر واعتمادها على بعضها البعض. ويمكن من خلال توفر وسائل الإيضاح عرض المواقع الطبيعية لجميع بلاد العالم وشرحها وتفسيرها.

رابعاً -طريقة التدريس:

١. مفهوم الطريقة وأهميتها:

يستخدم لفظ (طريقة) في التربية عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم الطريقة عادة، عديداً من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتشجيع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجهرية واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها.وحينما نشمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة او الاجراءات فإنها ليست قصراً عليها، بل ربما يأخذ بها المدرس خلال استخدامه الطريقة، أو طرقاً أخرى، علاوة على انشطة واجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا.

وتعد عملية الربط بين هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة او الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ويلاحظ ان كثيرين ينظرون إلى المصطلحين، تدريس وتعليم، على انهما متطابقان وهما في الواقع ليسا كذلك فالفرد قد يتعلم دون ان يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراء او الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعلم سهلاً ميسوراً، وعلى ذلك فأن التعلم هو النتيجة للتدريس، أي ان نجاح المدرس او فشله في التدريس يؤدي الى نتائج تتراوح بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في حلول التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته.

٢. العوامل المؤثرة في اختيارها:

هناك عوامل عديدة تحدد الطرق والأساليب التي يختارها المدرس لتناول منهج التدريس، وهذه العوامل هي:

أولاً–أهداف الدرس:

ذلك ان طريقة التدريس المتبعة هي الأداة التي يستخدمها المدرس ليلوغ تلك الأهداف فإن كان الهدف من تدريس أحد دروس الجغرافيا هو معرفة حقائق معينة عن مناخ قارة أوروبا في الصيف والشتاء فإن طريقته ستختلف دون شك عن مدرس آخر بهدف من هذا الدرس الى مقارنة مناخ تلك القارة بقارة أخرى او الاستنتاج او الخروج بتعميمات.

ولذلك فإن من الضروري ان يعنى المدرس بتحديد أهداف كل درس من الدروس التي يعدها في إطار الموضوع الذي ينتمي إليه على ان يكون ذلك التحديد واضحاً لا غموض فيه وان يضع تلك الأهداف في صورة سلوك أو أداء يبدو واضحاً ملموساً لدى التلميذ في نهاية الدروس، وان تكون تلك الأهداف قريبة المنال وملائمة لقدرات ومستوى التلاميذ، مما يساعد على تحديد طريقته في التدريس وتحديد عناصرها تحديداً واضحاً ودقيقاً، ولعل ذلك يوضح لنا ان المدرس الناجح لا يلتزم بطريقة واحدة.

ثانياً– مستوى التلاميذ:

ان طريقةٍ ما قد تكون مناسبة للتدريس في سن السادسة او السابعة بينما لا تصلح تلك الطريقة للتدريس لتلاميذ اكبر سناً، كما ان الطريقة التي تصلح في صف ما قد لا تصلح في صف آخر من نفس الصف الدراسي، فلكل تلميذ خبراته السابقة وقدراته المميزة ومستوى نضجه، وبالتالي، فإن تركيب صف دراسي غالباً ما سيختلف عن تركيب الصفوف الأخرى، مما يفرض اختلاف طريقة التدريس في صف ما عن غيره من الصفوف. وإذا كانت خبرات التلاميذ

السابقة وقدراتهم ومستوى نضجهم تعد عوامل رئيسية في تحديد طريقة التدريس فإن المدرس مطالب بأن يكون لديه القدرة على معرفة ما يناسب التلاميذ ومـــا لا يناسبهم ومعرفة مستوى صعوبة او سهولة الخبرات الجديدة التي يقدمها إلـــى التلاميذ ومدى ارتباطهما بخبراتهم السابقة وإمكانية الإفادة منها عند تقديم خبرات جديدة أخرى في المستقبل.

ثالثا - تنظيم المنهج:

ان أسلوب المنهج يعد مسؤولا مسؤولية مباشرة عن الطريقة او الطـــرق التي يستخدمها المدرس في أثناء التدريس، فإذا كان المنهج منظما على أســـاس مشكلات او تعيينات فإن ذلك يفرض طريقة في التدريس تختلف عما تتطلبـــه تنظيمات أخرى وفي الحالتين لا يستطيع المدرس أن يقتصر في التدريس علـــى أسلوب الإلقاء. وإذا كان المنهج منظما على أساس مواد دراسية منفصلة فإن ذلك يفرض على المدرس ان يعتمد في معظم تدريسه على الإلقاء وعدم مراعاة نشاط التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم.

رابعا - الوسائل التعليمية المتيسرة:

كثيرا ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها في المدرسة الى الحيلولـــة دون استخدام طريقة معينة، فحينما يفشل المدرس في العثور على فيلم تعليمـــي عن الإمكانات الاقتصادية للعالم العربي ليستعين به في تدريسه، فانه يجد نفســـه مضطرا لاتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم بينما إذا توفر له هـذا الفيلم التعليمي فإنه سيقوم بعرضه والتعليق عليه ومناقشة محتواه وبيان علاقتـــه بمادة الدرس وإعداد التقارير والدروس المستفادة منه وعلى ذلك يمكن القول بأن نقص الوسائل التعليمية في المدرسة قد يؤدي الى تعطيل جهود المدرس النـــاجح ويصيبه بالفتور وفقدان الاهتمام بالعملية التعليمية. على حين ان توفر الوســـائل وتنوعها بالمدرسة يفسح له المجال لاستخدامها والإفادة منها في التدريـــس إلا ان

توفرها وتنوعها قد لا يؤديان الى النتيجة المرغوب فيها لان استخدام الوسائل في التدريس على نحو طيب، إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله وفلسفته ومستوى إعداده قبل التحاقه بالمهنة ومستوى تدريبه في أثناء الخدمة.

خامساً – إمكانات البيئة المحلية:

البيئة المحلية هي المختبر الحقيقي الذي ينبغي أن يتفتح عليه التدريس مما يساعد على اكتساب التلاميذ معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات قد لا يكون من اليسير إكسابهم إياها من خلال الكتاب المدرسي او القراءات الخارجية او الخرائط والأفلام وغيرها من الوسائل التعليمية، خاصة وان البيئة المحلية تحتوي، فضلاً عن العناصر المادية، عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها من البيئات.

ومعنى ذلك ان الطريقة او الطريق التي يختارها المدرس تتأثر بمدى توفر الظواهر التي تتصل بالمواد التي تدرس وفق المناهج، فالبيئة الريفية تحتوى على العديد من النباتات والأراضي المنبسطة وقد تظهر بها أطراف الصحراء، كما تحتوى على منتجات زراعية متنوعة، وكذلك بيئة المدن فنجدها تحتوي على وسائل المواصلات والمناطق والمعارض والقيم والعلاقات الإنسانية.

سادساً: القراءات الخارجية والمصادر الأصلية:

ان توفر القراءات الخارجية – سواء للمدرس او التلاميذ، وكذلك المصادر الأصلية يجعل المدرس قادراً على استخدام طرق وأساليب معينة في التدريس لا يستطيع استخدامها في حالة عدم توفرها -فإذا كان المنهج يهدف ضمن ما يهدف إليه، الى اكتساب التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فإن المدرس كثيراً ما سيجد نفسه في حاجة الى العديد من القراءات الخارجية والمصادر

الأصلية لتدريب التلاميذ على المقارنة والتحليل والتفسير والاستنتاج وغيرهـــا، مما يساعد بصورة مباشرة او غير مباشرة في إكساب مهارة التفكير الناقد. ولعل ذلك يظهر اهمية المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل وما تحتويه من كتب ومراجــع ومصادر أصلية، وصور ومجلات، وصحف وراويات، وغيرهـــا ممـــا يفســح المجال للمدرس للتفكير والتنويع في استخدام القراءات والمصادر المتاحـــة فـــي التدريس.

سابعاً - نمط الإدارة المدرسية:

إن مدير المدرسة له دور رئيسي في تنفيذ البرنامج سواء بوصفه مربيـــاً متخصصاً او مواطناً، كما وان مسؤولياته متابعة العملية التعليمية في المدرســـة وتأييد كل جديد يسعى المدرسون الى الأخذ به وتجريبه مـــن طـــرق تدريـــس ووسائل تعليمية او أنشطة، سواء داخل المدرسة او خارجها. وهو يســـتطيع ان يقوم بدوره في هذا الشأن عن طريق الاطلاع الدائم على المستحدث فـــي هـــذا المجال بحيث يكون بحق قيادة تربوية قادرة على مساعدة وتوجيه المدرسين فـــي أثناء ممارستهم للمهنة، كما انه مطالب بتوفير الوسائل التعليمية اللازمـــة مثـــل الصحف والمجلات والروايات العربية والأجنبية والكتب والمراجع والأطـــالس والخرائط وان كان ذلك لا يعفي المدرس من القيام بجهده فـــي هـــذا الســـبيل، ولكـــن لا بد من التجاوب بين المدير والمدرس وتشجيعه وتذليل العقبات التـــي تقف في سبيله.

ثامناً - الإشراف الفني:

يمكن تحديد الوظيفة الرئيسة للمشرف الاختصاصي في العمـــل علـــى مساعدة المدرسين على النحو الذي يزيد من قدرتهم ويرفع مستوى كفاءتهم فـــي أداء العمل المدرسي، وخاصة، عملية التدريس مما يظهر أثره في النهاية علـــى تعليم التلاميذ.

والمشرف كقيادة تربوية له تأثير قوي على المدرس، فإذا توفـر الفـهم الواضح لفلسفة عمله ومهنته وحدودها، اصبح قادراً على رفع مستوى المـدرس علمياً ومهنياً وتحرير طاقاته وتحفيزه على العمـل والابتكـار بينمـا نجـد ان المشرف إذا كرس كل جهده على تصيد أخطاء المدرس ومحاسبته عليها وفرض تعليماته، والتقيد في الأمور الشكلية، فإنه سيكون غالباً مجرد سيف مسلط علـى الرقاب يؤدي في النهاية الى تجميد طرق التدريس وتعطيل الجهود وقتـل روح العمل والابتكار.

من ذلك يبدو ان مدى فهم المشـرف لحدود وظيفته وطبيعتـها، إنمـا يؤثر، بل ويحدد طرق التدريس التي يستخدمها المدرس في تدريسه مما يـؤدي في كثير من الأحيان الى فشل التدريس في بلوغ أهداف المنهج.

تاسعاً- التنظيم المدرسي:

يكون أسلوب التنظيم غالباً من العوامل الرئيسة التي تؤدي الـى نجـاح المدرس في مهمته كما انه كثيراً ما يكون أحد العوامل المعوقة في هذا الشـأن ويبدو ذلك في:

١. عدد التلاميذ في الصف الواحد.
٢. الأسلوب المتبع في تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على الفصول.
٣. الوقت المخصص لتدريس المادة.
٤. عدد الحصص التي يكلف بها المدرس.
٥. إمكانيات الإظلام التام لحجرة الدراسة لعرض الأفلام.
٦. تنظيم الجدول المدرسي.
٧. التجاوب بين المدرسين والإدارة المدرسية والإشراف.

٣.مميزات الطريقة الجيدة:

تمتاز الطريقة الجيدة باستنادها إلى الأمور الآتية:

١. الطريقة الجيدة هي التي تستند على طرق التعليم وقوانينه.

أ. التعلم بالعمل والملاحظة والمشاهدة، والتبصير بالتجربة والخطأ.

ب. الاعتراف بان الأولاع عامل رئيسي في التعلم.

ج. الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم وان الفرد يتعلم بالخبرة والتجربة.

٢. الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية وتتضمن مراعاة ما يلي:

أ. عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أو إقلاقهم.

ب. تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدة المتناهية.

ج. عدم تهديدهم بالدرجات وإنقاصها وترسيبهم وما إلى ذلك.

د. خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم.

٣. اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي.

٤. مراعاة للأهداف التربوية التي تستهدفها من التعليم واختلافها.

٥. مراعاتها لطبيعة مادة الدرس والمواضيع الدراسية.

٦. مراعاتها لما يتيسر لدى المدرس من وسائل تعليمية ووسائل التنشئة والنماذج المطلوبة في بعض الدروس.

٧. صلاحيتها للتكيف والتكيف إذا اقتضت الظروف الصفية الطارئة لذلك، وبعبارة أخرى مرونتها.

٨. أخيراً تمتاز الطريقة الجيدة في التدريس بكونها معدة ومنظمة حسب الوقت المخصص ومستقاة من شخصية المدرس وإبداعه، فكل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التي يتبعها آخر طبقاً لخبراته وتجاربه وشخصيته.

يظهر لنا من المميزات المار ذكرها أن هناك ثلاثة أمور رئيسة أساسية، على المدرس أن يضعها نصب عينيه عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه، وهي:

١. الطالب.
٢. المادة.
٣. الأهداف التربوية والتعليمية.

فعلى المدرس قبل ان يقرر الطريقة التي يتبعها بأنه سوف يقوم بتدريس كائنات بشرية لهم ميزاتهم الخاصة وفوارقهم ولكل قابليته ورغبته وولعه وان هذه الخصال سواء كانت طبيعية أو مكتسبة لها تأثيرها الكبير في تعلم هذا الكائن البشري.

وهناك العامل الثاني، وهي مادة الدرس، فالمدرس الذي يرمي الى النجاح في تدريسه، عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار طبيعية المادة التي ينوي تدريسها ويفكر بطريقة يستطيع فيها تدريسها بحيث يتلقاها الطلاب بسهولة وبدون إجهاد عقلي وفي الوقت نفسه تثير الطريقة التي يتبعها التفكير الجيد فيهم وتشجيعهم على التتبع والدراسة المستمرة واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية وغير الدراسية.

أما العامل الثالث، وهو الأهداف التربوية والتعليمية، فيجب أن يلعب دوره الكبير في انتخاب الطريقة المثلى من قبل المدرس. وان هذه الأهداف تختلف باختلاف الأمم واختلاف نوع الكم وتختلف باختلاف المدارس وباختلاف مراحل التعليم وتختلف باختلاف المدرس نفسه وما يرمي إليه من تدريس مادة ما.

وتلخيصينا لجميع ما تقدم، أن الطريقة في التدريس ركن من أركانه، بل أن الطريقة ساق من سيقان التربية والتعليم والساق الأخرى، هي المنهج. فلا

تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحد إن أهملت تلك الطريقة. فليس للمنهج والمواضيع الدراسية أية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلى.

مصادر الفصل الأول

المصادر العربية

١. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطريق العامة في التربية. مطبعة الآداب النجف ١٩٦٥.
٢. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب ط١ ١٩٧٤.
٣. الدكتور جابر عبد الحميد جابر وآخرون:مهارات التدريس. دار النهضة المصرية ١٩٨٥.
٤. حسن ملا عثمان: طرق التدريس، مبادئ لتدريس العامة.ج١،ج٢ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.
٥. سعاد جاد الله: هذا هو التدريس، مدخل لإعداد المعلم.مكتب غريب بالفجالة١٩٧٠.
٦. الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية. مكتبة الأنجلو المصرية ط١ ١٩٧٧.

المصادر الأجنبية

1. Armstrong D.G (1980) social studies in secondary education. Collier Macmillan publishers London.
2. Borden, p (1976) Developments In geography teaching . Open books. London.
3. Green, j.E.(1971)"The activities of teaching" Me grow – Hill, New – York.
4. Peterson, A.D, techniques of teaching (New York, persimmon pres. vole, iii, 1965.
5. Stamford, C.D and other, social studies in the Secondary schools (New York, Me. Grow hill- Comp- 1952).
6. Tabai, H, threshers hand book for elementary social studies (London, Addison- Wesley publishing comp-1967.

الفصل الثاني

أنواع طرق التدريس.

أولاً : الطريقة الإلقائية او طريقة المحاضرة.

ثانياً:طريقة الأسئلة (الاستجواب).

ثالثاً: طريقة المناقشة الاجتماعية.

رابعاً: طريقة مورسن أو طريقة الوحدات.

خامساً طريقة حل المشكلات.



أولاً: الطريقة الإلقائية أو طريقة المحاضرة

١. تطور مفهوم الطريقة:

لهذه الطريقة عدة تسميات فتسمى أحياناً بالطريقة الإلقائية أو الإخبارية وحينا بالمحاضرة وتقوم هذه الطريقة أساساً على إلقاء المعلومات وتوضيحها من قبل المدرس.

أما مهمة التلاميذ فهي الاستماع لما يلقيه المدرس من المعلومات وقد يوجه المدرس خلال الدرس أو في نهايته بعض الأسئلة إلى التلاميذ من اجل التأكد من انتباههم وتتبعهم للدرس ولتعرف مدى فهمهم له، وقد يسمح المدرس أو لا يسمح بتوجيه أسئلة إليه من قبل التلاميذ تتعلق بنقاط الدرس غير الواضحة أو غير المستوعبة من قبل المتعلمين.

وللإلقاء صور، وأنماط متعددة، فهو في صورته الشكلية المتطرفة (المحاضرة) بجعل المدرس مركز أو محور العملية التعليمية والعنصر الإيجابي الفعال فيها. هو يلقي ويشرح ويفسر الحقائق ومعلومات الدرس، ويربط بين أجزائه.

أما موقف التلاميذ في هذا الضرب من الإلقاء أو ما ندعوه بالمحاضرة فهو غالباً موقف سلبي اتكالي فهم يسمعون إلى ما يقوله المدرس. وليس لهم من إسهام إيجابي فعال في أثناء الدرس.

ولكن مع ذلك كله فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقة الإلقاء أو المحاضرة فكثيراً ما يحتاج المدرس إلى عرض فكرة لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون أن يتوصلوا إليها في كتبهم المقرورة أو في المراجع التي بين أيديهم إن وجدت. وقد يحتاج أيضاً إلى التأثير على

شعورهم وإثارة عواطفهم لا سيما في التدريس لغرض الإعجاب، فهو والحالة هذه، لابد وان يلجأ إلى الإلقاء والعرض.

٢. **محاسن الطريقة الإلقائية:**

أ. يتوسل المدرس عند تقديمه موضوعاً جديداً إلى الصف لا سيما إذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات.

ب. مثيرة للشوق وباعثه على الانتباه، إذا توفرت في المحاضرات صفات خاصة تجعله قادراً على إثارة عواطف طلابه والتأثير فيهم وجلبهم إليه.

ج. تعلمنا هذه الطريقة كثيراً من حقائق الحياة التي لا يمكن التعرف إليها إلا بواسطة الأخبار أو العرض.

د. من أهم حسنات طريقة المحاضرات أنها تساعد على تقديم المعلومات الإضافية. فالمدرس بخبرته الواسعة وبأفكاره الناضجة وبتحضيره الجيد يجب أن يضيف إلى المعلومات المحددة في الكتب المقررة أو في المراجع الموجودة في كتب مكتبة المدرسة الصغيرة إن وجدت.

ه. توفر طريقة المحاضرات للمدرس، فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة وإعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة فليست الكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ بالغة الإتقان في معالجتها للمواضيع حسب طبيعة المادة وحسب طبيعة المتعلم درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما غمض منها. فلا تخلوا من تقصير يصعب على التلميذ فهمه أو قد تربك التلميذ أحياناً إذا لجأ إليها. فالمدرس بتتبعه ودرسه لتلاميذه ولنقائص الكتاب المقرر يتوسل بطريقة المحاضرة لعرض ما توصل إليه على تلاميذه.

و. وأخيراً، ففائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخالصة بها، وهـي إعطاء المعلومات. فليست هناك أية طريقة يمكن بواسطتها جمع المعلومات التي يجب أن يطلع عليها التلاميذ وتقديمـها بأسـلوب اقتصـادي غـير طريقـة المحاضرات.

٣. **مساوئ طريقة المحاضرات (الإلقائية):**

أ. إن طريقة المحاضرة تركز اهتمامها على المادة وحفظها وتسميعها ولا تهتم كثيراً بشخصية التلميذ في جوانبها المختلفة.

ب. إن طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت، وأنها تستغرق وقتاً كبيراً في إعطاء التلاميذ معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة، وفي الكتـب الأخرى التي تعين لهم من قبل مدرسهم. إذا صحت هذا الشكوى، فـهي ليسـت ضعفاً اصلياً في الطريقة نفسها وانما هي نتيجة سوء استعمالها، إذ ليس الغرض من هذه الطريقة نفسها تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطريقة نفسها تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطلاب. بل الغرض فيما تقدم تقديـم ما ليس موجود في هذه الكتب وما هو ضـروري لاطلاع التلاميذ عليه.

ج. تتهم طريقة المحاضرات بأنها عرضة للزيغ عن الموضوع.

قبل الحكم على صحة هذه التهمه لا بد من الإشارة إلى أن الموضـوع لا يعتبر أحياناً سيئة من سيئات الطريقة وكثيراً ما يعتبر إحدى مناحيها إذا أخذنـا المعنى الواسع لهذه الطريقة فطالما يحتاج المدرس إلى تبسيط فكـرة تعـرض للتلميذ قد استوحتها مادة الدرس ،أو تفسير سؤال أثاره الموضوع، وما إلى ذلك من إحدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي أو بتنادي المعاني.

د. ميل المدرسين إلى الإكثار من استعمال طريقة المحاضرات وهذا أيضاً ليس ضعفاً اصلياً بل انه ناتج من سوء استعمال الطريقة. فبالنظر لسهولتها كما يظن بعض المدرسين وبالنظر لتعود البعض على الكلام الكثير فانـهم يميلـون إلـى

استعمال هذه الطريقة كثيراً. فتجنباً لهذه لا بد من التأكيد على استعمال هذه الطريقة في المواطن المناسبة فقط.

ه. تؤول طريقة المحاضرات غالباً إلى مواقف إملائية:

وهذه تهمة ليست أصلية أيضاً وإنما هي ناتجة عن سوء استعمال الطريقة نفسها. فكثير من التلاميذ الذين لا يجيدون تلخيص المحاضرة او اخذ الملاحظات، يضطرون إلى كتابة ما يقوله المدرس. هذا من جهة التلميذ أما من جهة المدرس فإن بعض المدرسين يأتون بما توصلوا إليه من تحضير ويملونه على طلابهم إملاءً.

٤. أسلوب المحاضرة

متى تستعمل طريقة المحاضرات؟

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس فبعض الطرق تصلح لنوع معين من المادة بينما لا تصلح لنوع آخر. فإن صلحت طريقة الإلقاء مثلاً لتدريس مادة ما واعتقد المدرس أن هذه الطريقة تنتج النتيجة المطلوبة من التعليم، فعليه اتباعها حالاً. وان لم ير صلاحها فالواجب يحتم عليه تركها. واستناداً إلى هذا المبدأ في استخدام الطريقة التي تناسب المادة. هناك بعض المواطن التي يمكن فيها استخدام طريقة الإلقاء:

أ. المدخل إلى الدرس: ونعني بذلك، أننا نستخدم الإلقاء لتهيئة أذهان التلاميذ وإثارة دوافعهم وانتباههم إلى الدرس الجيد وهذا ما ندعوه بالمدخل إلى الدرس أو مقدمة الدرس.

ب. وتستعمل طريقة المحاضرة أيضاً عند الانتهاء من تدريس هذا الموضوع وهذه الوحدة، أي عند التلخيص. وهذا لا يعني أن التلخيص يجب أن يقوم به المدرس دائماً فأحياناً يطلب المدرس من بعض الطلبة بواسطة الأسئلة الإختبارية التي يوجهها إليهم أن يلخصوا الموضوع.

ج. عندما يرغب المدرس أن يجيب عن بعض الأسئلة أو المسائل التي سبق وان أثيرت في درس من الدروس وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الإجابة أي أن الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقولها المدرس فعليه اتباع طريقة الإلقاء.

د. يستخدم المدرس الإلقاء في شرح وإيضاح الأفكار والمعلومات الصعبة من الموضوع والتي يصعب على التلاميذ فهمها وإدراك معناها واستقصاء العلاقات بينها بأنفسهم.

ه. عندما تفشل الطرق الأخرى في تحقيق الغاية من الدرس وتستعمل طريقة التقرير أحياناً عندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة أو سؤال أو جواب، فبالإلقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهدئة الطلاب.

و. ويستخدم المدرس الإلقاء أيضاً للتحدث لتلاميذه عن خبراته وانطباعاته الشخصية لبلدان زارها وشاهدها، فالمدرس قد يتحدث لتلاميذه عن مشاهداته مثلا في أسبانيا فيما يخص درس الجغرافية. ويتحدث لهم عن الظواهر الطبيعية أو البشرية وفيما يتصل بجغرافية هذا البلد.

ز. إن الإلقاء لا يعني ترديداً لفظياً آلياً غير مبصر لمادة الدرس، فهذا الأسلوب في الإلقاء يؤدي تدريجياً إلى أن يفقد المدرس تأثيره في التلاميذ واعتزازهم به كمدرس، ومرب لان ما يلقيه هو مجرد تسجيل لفظي آلي لمحتوى الكتاب المدرسي من دون أن يقدم أي عون حقيقي لتلاميذ الصف لفهم ما يصعب عليهم إدراكه وتصوره. إن الإلقاء الفعال هو ما كان توضيحاً وتفسيراً وتصنيفاً لمادة الكتاب معززاً بالوصف المشوق الحي وبالأمثلة والتصوير الدقيق والإضافات الموحية والموضحة لمحتوى

الدرس واستخدام الوسائل التعليمية التي تناسب مادة الدرس والتي تساعد على جعل هذه المادة اكثر حيوية ووضوحاً، واسهل فهماً بالنسبة للمتعلمين.

ويستخدم المدرس الإلقاء أيضاً حينما يسرد لتلاميذه حكاية أو قصة تتصل بفكرة رئيسة أو حقيقية يتضمنها الدرس. ومن المفيد أن يتعرف المدرس بعد الانتهاء من إلقاء القصة على مدى فهم التلاميذ لمحتوى ومغزى القصة وذلك بتوجيه أسئلة تتعلق بعناصر القصة الرئيسة وعلاقة مغزاها بمحتوى الدرس.

أما اثر مسؤولية المدرس في نجاح الإلقاء، فلأنه في هذه الطريقة، العامل الفعال، لذا فهو يتحمل مسؤولية ترتيب المادة وتصنيفها تصنيفاً منطقياً وتفهيمها لطلابه.

وبسبب ذلك نرى، أن المادة التي تلقى على طريقة المحاضرة لابد أن تصطبغ بصيغة افكار المدرس الخاصة فلتجنب ذلك على المدرس ان يثير بعض المشاكل التي تتطلب الأخذ والرد لكي لا يضطر الطلاب الى التأثر بأفكار المدرس وآرائه.

ويتحمل المدرس أيضاً في طريقة الإلقاء مسؤولية تشويق الطلاب الى الموضوع فأسلوبه، هو الذي يقرر تقريباً مدى انتباه الطلاب ورغبتهم في الإصغاء إليه، وكذلك مقدار ما يستفيدونه يتوقف على كيفية استخدام المدرس لهذه الطريقة والخلاصة، ان التغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب في الفهم على المدرس ان يلجأ الى الوسيلتين الآتيتين:

١. الإعادة والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة الصعبة في الموضوع.
٢. استعمال وسائل الإيضاح المحسوسة والتشبيه والمقارنة والنماذج والرسوم والصور وغيرها فنصيب المحاضرة في المواضيع المجردة في المدارس الثانوية الفشل المحقق.

ثانياً – طريقة الأسئلة (الاستجواب)

١.أهمية الأسئلة في التدريس:

وهي ليست في الحقيقة طريقة منفردة في التدريس، بل أن جميع الطرق التدريسية لابد ان يتخللها عدد ممن الأسئلة ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيراً وفي البعض الآخر صغيراً. إلا ان السؤال في الحقيقة من الفنون الجميلة في التدريس، والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس سيما إذا كان الدرس كله يتألف من الأسئلة، وكيفية إثارة الطلاب لتلقيها وفهمها والإجابة عنها. وقد قيل: (من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس) فمن اكتسب من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها، وجعلها بشكل يستطيع الطلاب فهمها، فقد صارت عنده مقدرة أساسية في التدريس وكان ناجحاً في أعماله المدرسية. فالأسئلة إذاً عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة للطلاب وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما يريده ان يتعلموه، وهي من انجح الوسائل في إشراك اكبر عدد ممكن من الطلاب في الدرس، الامر الذي يؤكد عليه جميع العاملين بأصول التدريس.

٢. أغراض الأسئلة

إذا كانت الأسئلة عنصراً مهما في التدريس وعنصراً مهماً من عناصر طرق التدريس فان لها أغراضاً متعددة أهمها ما يلي:

١. اختبار معلومات الطلاب فهما هدفان أيضاً أحدهما اختبار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلاب، وبعبارة أخرى مقدار ما استوعبت عقولهم من المادة. وتأتيهما، اختبار درجة فهمهم لهذه الحقائق إذ ان حفظ المادة واستيعابها لا يعني دائماً ان الطلاب قد فهموها، فكثيراً ما تصادف العكس وهذا هو الحال في مدارسنا، فالأسئلة يجب ان تستهدف هذين الهدفين.

٢. حمل الطلاب على ربط بعض خبراتهم السابقة في الدرس الجديد المراد تعليمه كأن يكون قسم منهم قاموا بسفرات او قرأوا بعض الجرائد والمجلات او سمعوا أخباراً من الراديو، وشاهدوا ظاهرة علقت بأذهانهم في السينما، الى ما هنالك من الخبرات التي يحصل عليها الطلاب خارج المدرسة. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلتة ان يربط ما حصل عليه الطلاب من الخبرات المارة ذكرها بالدرس الجديد . ففي ذلك يستطيع ان يربط الدرس بالحياة.

٣. إثارة الاطلاع والاستطلاع في الطلاب. إذ إنهما عاملان مهمان في التعليم، فحب الاستطلاع في الطلاب يعني وجود رغبة قوية فيهم للكشف ومعرفة ما هو غامض والميل إلى التوصل الى حل المشاكل المعقدة. فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي الى طالب يقظ ونشيط متشوق الى إيجاد إجابة او حل الى ما تعقد لديه وما أعطي من مادة صعبة.

٤. التمرين والمراجعة لغرض تثبيت بعض الحقائق المهمة في عقول الطلاب إذ إن كثيراً من الحقائق التي يدرسها المدرس للطلاب يحتاج اليها الطلاب في وقت آخر، وهذا يتطلب أن يثبتوا هذه الحقائق في أذهانهم. فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلاب في المادة التي سبق ان درسها وحملهم على تكرار ما هو مهم لهم من الدرس.

٥. اثارة التفكير في الطلاب، فإذا كان في صلب كل مشكلة سؤال، فكذلك في صلب كل سؤال مشكله سبق ان ذكرنا ان الغرض من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلاب فذلك امر يساعد في التعلم إذ أن الغرض في التربية الحديثة من الأسئلة هو إثارة التفكير لا سيما في الطلاب الذين هم بمستوى الدراسة الثانوية الذين سيتطلب منهم حل المشاكل

الحياتية التي سيلاقونها عند تركهم المدرسة. فالأسئلة الصعبة في مثل هـــذه المرحلة من الدراسة يجب ان يغلب عليها الصبغة التفكيرية.

٦. ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات وتفسيرها بشكل ممكن الحصـــــول على تعميمات أخرى يستفاد منها عند الحاجة، فالتقدير والتمييز للحقـــائق لا يكفي إذا لم يكن في استطاعة الطلاب ان ينظموا هذه الحقـــائق ويفســـروها بشكل يكفل الاستفادة منها في المستقبل، أي الحصول على تعميمات منـــــها تطبق في ظروف أخرى. فعدم وجود هذه المقدرة يؤدي الــــى أن الحقـــائق التي يتعلمها الطلاب في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة وليس هذا هـــو الغرض من التعليم. بل ان المدرس يعمل بطريقة الأســـئلة علـــى معرفـــة العلاقة بين الحقائق وتأثير هذه العلاقة في نتائج أوســـع وتفاســـير أخـــرى يستفيدون منها عند الحاجة.

٧. جلب انتباه الطالب او الصف بصورة عامة الى الدرس، فالســـؤال أحيانـــاً يكون له اثر فعال في جلب انتباه طلاب يسود بينهم القلـــق والفوضـــى او يتشتت انتباههم من جراء حادث خارجي او داخلي. فإذا وجه المدرس سؤالاً يتطلب تفكيراً يتحول قلق الطلاب الى انتباه لما يقوله المدرس.

٨. تنمية الإعجاب في الطلاب وحملهم على الدرس. ان أحد أهـــداف التعليـــم الحديث تنمية الإعجاب في الطلاب لبعـــض المظـــاهر الحياتيـــة وبعـــض الوضعيات التي يلاقونها في دراستهم. والإعجاب يكـــون إعجابـــاً فكريـــاً وإعجاباً عاطفياً ويجب تنمية هذين النوعين من الإعجـــــاب عـــن طريـــق الأسئلة. كما ان الأسئلة تستعمل أيضاً لحمل الطلاب علـــى الـــدرس. هـــذه الأسئلة هي الأسئلة الامتحانية عادة، فعند امتحان الطـــلاب يشـــعر بعـــض الطلاب الذين لم يدرسوا سابقاً بوجوب الدرس. إلا ان هذه الوسيلة يجـب ان تستعمل إذا فشلت الوسائل الأخرى في حث الطلاب على الدرس.

٩. توجيه انتباه الطلاب الى العناصر المهمة في الدرس. علـــى المـــدرس ان يوجه انتباه الطلاب بواسطة الأسئلة الـــى النقــاط المهمـــة فـــي الـــدرس. والحقيقـــة ان هذا الغرض، هو من الأغراض المهمة في الدرس ليعيرهـــا اهتمامه وليبعثها في ذاكرته، فهو غرض طالما تمكنا الوصول إليه نســتطيع ان نصل الى الكثير من أغراض الأسئلة الأخرى، ويجوز إذاً ان نعتبر هــذا الغرض غرضاً أساسياً من الأسئلة.

٣. أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة بأشكالٍ مختلفة، إلا ان المشـــتغلين فـــي أصـــول التدريس اتفقوا على ان التصنيف الآتي هو الانجح حيث ان الأسئلة تقسم الـــى صنفين أساسين هما:

١. الأسئلة الاختبارية:

ويقصد منها الأسئلة التي تعتمد في الدرجة الأولى علـــى الذاكـــرة، أي تذكر الحقائق والمعلومات التي سبق وان درسها الطلاب واستوعبتها عقولـــهم. وتكون هذه الأسئلة في مبدأ الدرس وتسمي بالأسئلة التمهيدية ويشترط فيـــها ان يكون قليلة من حيث العدد، وموجزة الصورة وسهلة كي لا تثبط همة الطـــلاب وهم في بداية الدرس وان تمس المعلومات السابقة للطالب لا سيما من كان لـــه علاقة بالدرس الجديد وان تثير فيهم الشوق والتطلع الى ما سيلقى عليهم.

وقد تكون هذه الأسئلة أيضاً في نهاية عرض المادة او نهاية كل جـــزء من أجزائها التي يقسمها المدرس وتسمى بالأسئلة التلخيصية. ويشترط فيـــها ان تكون في النقط المهمة الأسئلة وفي المعلومات التي ذكرت فـــي الـــدروس وان تتضمن شيئاً من التفكير في تنظيم المادة التي ألقيت وجمع أجزائها المتشتتة.

وقد تكون هذه الأسئلة الاختبارية لغرض التدريس وتثبيت المعلومـــات وقد تكون للمراجعة والإعادة.

٢. الأسئلة التكشفية او الأسئلة التفكيرية كما يسميها البعض:

وهي تحتاج الى التأمل والتفكير قبل الإجابة عنها. وهي ذات قيمة كبيرة في التدريس لأن حل المشاكل من أهم الفعاليات العقلية. وبواسطة مثل هذه الأسئلة نستطيع ان نثير كثيراً من الفعاليات العقلية التي لا تثار بغير هذه الأسئلة، فالقصد من هذه الأسئلة إذاً تعويد الطلاب على التفكير المنظم والاستبدال الصحيح وقد قيل: (إن التعليم ليس سوى المهارة في سؤال الطلاب كي يضطر العقل ان يرى وينظم ويعمل).ويشترط في مثل هذه الأسئلة ان تكون مرشدة ومشوقة.

وأخيراً يشترط في هذين النوعين من الأسئلة سواء كانت اختبارية ام تفكيرية ان تدور حول معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم ومحيطهم. أما أجوبة الأسئلة التفكيرية فتحتاج الى مهل الطالب برهة تفكير.

٤. شروط الأسئلة الجيدة:

يشترط في الأسئلة الجيدة ان يتوفر فيهما ما يلي من الصفات:

١. يجب ان يكون السؤال موجز الصيغة خالياً من الجمل التفسيرية المعترضة فإن كان طويلاً فقد ينسى الطالب أوله عندما ينتهي المدرس من إلقائه.

٢. يجب ان يكون السؤال مثيراً للتفكير. إلا ما كان يدور حول المادة التي يراد ترسيخها في أذهان الطلاب، او إعادتها ومراجعتها، حينئذ تكون الأسئلة أسئلة اختباريه.أما فيما عدا ذلك فيكون السؤال محفزاً للطالب على التفكير.

٣. يجب ان يكون السؤال واضحاً جلياً لكي يستطيع الطلاب فهمه ويشترط في هذا الوضوح ان لا يؤدي الى معاني متعددة وهنا يجب ان يصاغ بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلقى الطلاب صعوبة في الإجابة عنه.

٤. يجب ان تكون الأسئلة موافقة لأعمار الطلاب وقابليتهم وهذه الصفة يجب ان يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف الى صف إذ قد يغفل بعضهم عن قابليات طلاب الصف الذي يدرسه بعد ان درس صفاً أوطأ منه. وهناك بعض شعب الصفوف التي تختلف عن بعضها فيجوز ان تكون شعبة (أ) اعلى من شعبة (ب) للصف نفسه. فعلى المدرس أن يلاحظ ذلك في صوغ الأسئلة وتوجيهها الى طلاب هاتين الشعبتين.
٥. يجب ان يكون السؤال متطلباً لجواب شامل، لا يتكون من كلمة او كلمتين للأسئلة التفكيرية بالطبع.
٦. يجب ان لا يكون السؤال موحياً للجواب.
٧. يجب ان تتجنب الأسئلة التي تتطلب نعم او لا. إذ ان هذه تحمل الطلاب على الحدس والتخمين علاوة على أنها من نوع الأسئلة التي تتطلب أجوبة متعددة.
٨. يجب ن يكون للسؤال غاية معينة. فلا قيمة للسؤال الذي لا يستهدف هدفاً معيناً، وهذا الهدف مستمد من الهدف الذي يرمي إليه المدرس من الدرس المراد تدريسه.
٩. يجب ان يحوي السؤال فكرة واحدة. وإلا كان مربكاً ومعقداً وصعب الإجابة على الطالب.
١٠. يجب ان لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب إذ ان أمثال هذا السؤال يحمل الطلاب على حفظ محتويات الكتاب غيباً مما يؤدي الى التعلم الببغاوي، أما الأسئلة التي لا تصاغ على الكتاب، بل يصوغها المدرس بلغته تبعث الطلاب على التفكير والدرس وإتقان الأفكار وفهمها لا حفظها غيباً.

٥.الوسائل التي يجب ان يتوسل المدرس بها عند إلقاء الأسئلة:

يستحسن للمدرس للنجاح في أسئلته ان يتوسل بالوسائل الآتية مع العلم ان هذه الوسائل عرضة للشذ عنها عند الحاجة.

١. وجه السؤال الى جميع الطلاب قبل ان تعين المجيب ففي ذلك فوائد تربوية وهي:

أ. جلب انتباه الطلاب فالكل ينتبهون خشية ان يتباطؤوا بالسؤال.

ب. إعطاء فرصة لجميع الطلاب في التفكير في الجواب.

ج. عندما يفكر الجميع بالإجابة يتصور كل منهم جواباً لنفسه، وعندما يعين المدرس المجيب يكون موقف بقية الطلاب من إجابة الطالب المعين موقفاً إنتقادياً، فيرون الفرق بين جوابه وبين جواب الذي فكر فيه كل منهم وقد يناقشونه في ذلك.

٢. وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان حيث يصيب كلا منهم نصيب كاف وأسئلة التلاميذ غير المسؤولين. ومن الخطأ ان يسال المدرس الطلاب النبهين دائماً لأنه يحصل على إجابة سريعة منهم.

٣. لا تتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة على الطلاب كأن تتبع جدول أسمائهم او تسأل واحداً بعد واحد حسب جلوسهم فذلك مدعاة الى الكسل وعدم الانتباه.

٤. أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا بالإجابة. إذ من المعتاد بين المدرسين انهم يطلبون من الطلاب ان يجيبوا بسرعة على السؤال، ولا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطلاب من التفكير في الإجابة، وهذا خطأ طبعاً، لا سيما في الأسئلة التكشفية التي تحتاج بطبيعتها الى تفكير. أما الأسئلة الاختبارية التي تستهدف الإعادة والتكرار فيجوز ان يجاب عليها بسرعة. ولكن مع ذلك فالوقت ضروري لصوغ الجواب وأن يتناسب هذا الوقت مع نوع السؤال.

ان الإصرار على إعطاء الجواب بسرعة لا يعود الطلاب على التفكير، بل العكس يعودهم على التسرع في الحكم والكلام.

٥. لا تلح على التلميذ الذي لا يستطيع الإجابة عن السؤال الذي توجهه إليه ففي ذلك مضيعة لوقت التلاميذ الآخرين. وجه السؤال الى تلميذ آخر على ان نلفت نظر الطالب الذي عجز عن الإجابة الى ذلك.

٦. لتكن الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية ولا تدع مجالاً لان يتخبط الطلاب خبط عشواء في مادة الدرس، فإن كانت الأسئلة تدور حول النقاط المهمة ففي ذلك داع لتحريك الطلاب وحملهم على التفكير المتقن غير المضطرب المشوش.

٧. لا تحاول ان تعيد السؤال مرة أخرى فلذلك مدعاة إلى عدم الانتباه فإن ألقيت السؤال ثم عينت المجيب ولم يكن منتبها إليك فلا تعد عليه السؤال بل اتركه وعين تلميذاً آخر ففي ذلك تستطيع أن تعود الجميع على الانتباه فليتلوقون السؤال عند أول وهلة.

٨. الق السؤال على التلاميذ مظهراً ثقتهم بقدرتهم على الإجابة فبذلك تشجعهم على التفكير وتستنهض همتهم الى بذل الجهد في الإجابة أما إذ أبديت قلة الاكتراث وهزأت بمقدرتهم وشعروا بأنك تحتقر إجابتهم فإن عزيمتهم ستفتر ويضعف شوقهم الى الإجابة واهتمامهم بالدرس.

٩. لا تحاول ان تعيد الإجابة فان ذلك يدعو الطلاب الى ان لا ينتبهوا الى الطالب المجيب لأنهم يعتمدون على إعادة المدرس لإجابة الطالب. كما ان إعادة الإجابة يحمل الطالب المجيب على عدم اعتنائه بصوغ أسلوب الإجابة ولا يحاول توجيهه الى الصف بل يوجهه الى المدرس الذي بدوره سيلقيه مرة أخرى على الطلاب.

١٠. وجه السؤال الى غير المنتبهين فذلك يجعلهم ان يتعودوا الانتباه دائماً. وقد سبق ان قلنا ان أحد أغراض الأسئلة حمل الطلاب على الانتباه الى الدرس وما يجري فيه.

١١. كن مرناً في أسئلتك فقد تضطر أحياناً الى ترك الأسئلة التي سبق ان استحضرتها في خطتك وذلك لظهور مشاكل آنية في الدرس او لظهور حاجات أخرى تتطلب أسئلة غير التي أعددتها خارج الصف وحينئذ يدعوك الموقف الى صوغ أسئلة جديدة فافعل ذلك ولا تكن سجين إعدادك.

٦. عوامل نجاح المدرس في أسئلته:

نظراً لأهمية الأسئلة في التدريس ولصعوبتها أحياناً فليس بمقدار كل مدرس مهما كانت كفاءته ن يصوغ أسئلة جيدة بل ان بعضهم لا يستطيع ان يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح أسئلته وهي:

١. التفكير السريع الواضح:

ان المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً علاوة على ان إتقان المادة يساعد المدرس كثيراً على صوغ الأسئلة الجيدة ويساعد المدرس في نجاحه في الأسئلة إذ كان سريعاً في الوصول الى النتائج والحكم عليها أي، إذا لم يكن تفكيره بطيئاً هذا ويجب ان لا يساء فهم سرعة التفكير والحكم، بالتسرع بالحكم، وبالقول فكلاهما قولان متناقضان.

٢. قوة التميز في القيم النسبية:

المدرس الناجح هو الذي يستطيع ان يميز بين الأسئلة وأهميتها فيؤكد على المهم فيها ويهمل التافه او يمر عليه مراً سريعاً وهذه القوة في التميز تتطلب أيضاً إتقان المادة التعليمية.

٣. **المهارة في صوغ الأسئلة:**

وهي ضرورية جداً في نجاح المدرس في تدريسه إذ مهما كان المدرس واضحاً منطقياً في تفكيره متقنا للمـــادة ذا قـــوة جيـــدة فـــي التميـــيز بيـــن الضـــروري و غير الضروري فهو لا ينجح في صوغ الأسئلة إذا لم يكـــن قادراً على التعبير الجيد.

٤. **الثقة بالنفس:**

يجب ان يكون المدرس واثقاً من نفسه لا يخاف الوقوف أمام الطـــلاب والتحدث بما يشاء فإن فقدان المدرس هذه الثقة لا يكون تفكـــيره واضحـــاً سريعاً بل يكون متردداً متعلثماً خوفاً من ان يخطئ أمام الطـــلاب فيعيبونـــه وينتقدونه لان الشجاعة الأدبية ضرورية للمدرس.

ثالثاً – طريقة المناقشة الاجتماعية (التسميع المشترك)

معنى الطريقة:

ليست فكرة التسميع حدثاً جديداً في طرق التدريس وأصوله بل هي فكرة قديمة ترجع بقدمها الى قدم بدء التعليم النظامي. والحقيقة أنها الفكـــرة الوحيـــدة التي كان التعليم القديم يستند عليها إذ لم يكن هذا التعليم سوى تســـميع الـــدرس الذي يعلم) وقد كان هذا التسميع يقع على عاتق الطالب إذ يطلب منه اســـتظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع إعادتها بصورة مضبوطة أمام المعلـــم. ولا يتحتم ان يكون هذا الاستظهار نتيجة لفهم او تفكير فمبدأ التسميع كان (تلقينا ببغاوياً ثم حفظاً قسرياً وإعادة كل ذلك حرفياً بدون خطأ او نقصان) وكان هـــذا المبدأ هو المقياس الوحيد الذي تقاس به نتائج عملية التعليم والتعلم ولا يفتقر هذا النوع من التسميع على تلميذ واحد في الدرس فحسب، بل يجـــوز للمـــدرس ان يلقي على طلابه أسئلة متعددة لا تتطلب أجوبتها سوى استظهار الحقائق المجردة المدونة في الكتب المقررة، فإن كان التلاميذ قد أتقنوا اســـتظهارها يســـتطيعون الإجابة عل أسئلة المعلم وان لم ذلك فيكون نصيبهم الفشل وفي ذلك يصبحـــون موضوع لوم المعلم فيصب جام غضبه عليهم.

ان هذا النوع من التسميع لا يتآلف وفلسفة التعليم التي تعتبر المتعلم كائناً بشرياً له تفكيره الخاص وقابليته، بل وشخصيته التي تميزه عن غـــيره. وهـــذه الفلسفة تحترم ما في هذا الكائن البشري من مقدرات وميول ونزاعي ماله مـــن حاجات وأولاع. فهي لذلك تؤكد على فسح المجال له ليعبر عن نفسه وبما يجول في مخيلته وليبدع ما شاء ان يبدع، وليعمل ماله ان يعمل، وليتجه الى ما يـــراه صالحاً لنفسه ولمجموعته، فليس هناك ما يحتاج الى الشك في ان هذه العنـــاصر الجديدة في فلسفة التعليم تعتبر التسميع الذي نوهنا به عاملاً من عوامل الحط من شخصية المتعلم فهو ليس إلا نتيجة اعتقاد المعلمين بأن العقل وعاء فارغ تصب

فيه الحكمة ويملأ بالحقائق فإذا تم ذلك فقد وصلوا بـــالمتعلمين الـــى غاياتـــهم، وتسميع يستند على هذه العقيدة لا بد ان تصح فيه التهم الآتية:

١. انه تسميع لا يدعوا الى التفكير والتمحيص والاستدلال. فاســـتظهار مـــادة وإعادتها بكل دقة وضبطه لها لا يشجع أي تفكير في المتعلم، إذاً التذكر الآلي هو كل ما يجب ان يقوم به الطالب ليحظى بقبول المعلم فإن أخطأ فالويل له إذ ينال من التوبيخ والتأنيب والتقريع ما يطفئ فيه جذوته.
٢. انه تسميع يتطلب ادخار وخزن الحقائق التي قد لا تفيد إلا في حياة المتعلـم المقبلة فهو تسميع يطابق الفكرة القائلة بان هدف التربيـــة الأوحـــد تحضــير الفـــرد وإعداده للحياة المقبلة. وفكرة مثل هذه لا بد وان تهمل كل ما يتعلـــق بولع المتعلم وحياته المباشرة ورغباته الآنية، ذلـــك الولـــع وتلـــك الإجابـــات والرغبات التي تعيرها التربية الحديثة جل اهتمامها.
٣. انه تسميع يخلق من المعلم سيداً لا تهمه مصلحة الطلاب بل العكس فـــهو يقف منهم موقف الخصم لخصمه. تسود صفة الروح الاوتوقراطية والتعســف الذي لا مبرر له سوى شعوره بأن ليس للتلميذ واجب غير إعادة مـــا اختـــاره لـــه وفرضه عليه بدون تخلف او تباطؤ.
٤. انه تسميع لا يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب تلك التي تتطلبـــها حياتنا المعقدة الحاضرة او بعبارة أخرى تلك الروح التي تؤكد عليها الحيـــاة الديمقراطية في المجتمع الديمقراطي المعقد الذي لا تحـــل مشـــاكله ولا تســـد حاجاته إلا بتعاون الأفراد والجماعات فيه. والتسميع هذا فاقد لهذه الـــروح إذ كل طالب لا يشعر ان له علاقة برفيقه الأخر بل علاقته الوحيدة هي مع المعلم الذي يجب ان يقف امامه ويعيد ما حفظه، او ليجيب عن سؤال يوجهـــه إليـــه المعلم.

٥. انه تسميع لا ينمي روح المسؤولية في الطالب إذا ليس له مجال ان يضع بنفسه تصميم عمله او يفكر بما يريد ان يقوم به فهو مقيد بما يهيؤه له معلمه وبما يفرضه عليه، وهو مسير لا مخير الامر الذي يجعله لا يهتم لشيء سوى التخلص من سخط المعلم فيضطر الى إعداد ما قدر عليه أحياناً، فإن قدر عليه أن يعده، فعليه الامتثال.

٦. انه تسميع لا يشجع المتعلم على الإنتاج الزائد فإن لم ينم الروح التعاونية او تشجيع روح المسؤولية او كان الطالب عبداً مطيعاً والمعلم سيداً مطاعاً، فنتيجة التعلم تكون سلبية بالنسبة لهذه الاتجاهات السلبية. فكل المحفزات الأصلية الذاتية والمشجعات مفقودة وبفقدانها يفقد التفكير والإبداع الذاتي وتقل جهود الطالب وتتضاءل فعاليته ويشتد كرهه للمدرس والتدريس.

٧. انه تسميع لا يشجع على المبادهة والتعبير الإبداعي. فهناك تلاميذ يعين لهم المعلم شيئاً متقناً يتطلب درجة واحدة من التحضير لغرض إعادته، لا يكون لهم أي مجال لان يتعودوا على المبادهة، فطريقة مثل هذه تكبت المبادهة وتعقد الفرد على الإبداع إذ ليس هناك أي مجال للتنويع والتحوير في أجوبة الطلاب بل الوحدة والمطابقة الجادتان هما اللتان كانتا هدف المعلم والمتعلم، وهاتان الصفتان بالطبع لا تتطلب تعبيراً ذاتياً او فعالية إبداعية في أي حال من الأحوال.

أهمية التسميع المشترك

لم يعد ما تقدم ذكره عن التسميع سائداً في الأوساط التعليمية فقد أخـذت فلسفة التعليم تتغير وتتطور واخذ المربون والمعلمون يستهدفون مـن التربيـة والتعليم غايات تختلف عما كانوا يستهدفونه سابقاً وبهذا أخذت طرق التدريـس تتحور وتتغير تبعاً لذلك إذ ان إحدى أسس الطريقة في التدريس هي الأهـداف التربوية والغاية من التعليم.

فالتعليم الحديث يرى في الطفل مركزاً للجهود والمساعي التـي تبـذل ويحتم ان يكون هذا الطفل والطالب المحور الذي تدور حوله هذه الجهود وهـذه المساعي فتكيف له وتوجه كيفما تفرض قابلياته ومداركه وولعه، وهو الذي يجب ان يكون الفعال في الدرس، فيسأل ويناقش ويعلل ويستنتج ويحضر وقد ينتخـب أحياناً ما يريد ان يعلمه فيصطفي ما هو صالح له وينبذ ما هو غير صالح وقـد يكون هذا في المدارس التقدمية الحديثة حيث لا وجود لمنهج معين ثابت يكبـل المعلمين ويغل افكار الطلاب ويحول دونهم.

فبالنظر الى كل ما تقدم رأى المربون ان طريقة التسميع القديمة التـي مر معنا وصفها ودون الاستفادة من حاجاتهم الحقيقية وتطمين رغباتهم وولعـهم لا تغنى بهذه لأغراض الحديثة من التعليم فعمـدوا إلـى إدخـال إصلاحـات وتحسينات عليها تلك الإصلاحات التي تجعل من المتعلم محوراً ومن المـدرس والمعلومات والفعـاليات المدرسية أشياء تدور حول المحـور. واسـتهدفوا أن يثيروا في المتعلم التفكير والمَيل إلى ما يتعلمه وان يدربوه على حل المشـاكل وان ينموا فيه قابليه الانتقاد والبحث والتنقيب والابتكار والإبداع وان يخلقوا فيـه روح المعارفة والأعمال الجمعية وان يعودوه على تنظيم افكاره وعلى التعبـير عنها.

وتوفير هذا يعني فسح المجال للمتعلمين لأن يبحثوا بأنفسهم عن مـــادة الدرس ويحضروها ويأتوا الى الصف ويناقش بعضهم البعض فيما اســـتطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوا وحينئذ يكون الجميع قـــد اشـــتركوا فـــي اعـــداد الدروس وتعاونوا في ذلك إذ ان كل واحد منهم يهمه ان يعرف ما توصل اليـــه الاخر من بحثه واستقصائه. فالمدرس الذي يتبع هذا الأسلوب في تدريسه ويـدع طلابه ينهجون هذا السبيل في تعلمهم يكون قد اتبع الطريقة التي نطلـــق عليـــها "المناقشة الاجتماعية". وقد اختلف المشتغلون بطرق التدريس في تعريـــف هـــذه الطريقة وفي تسميتها فسماها البعض (بالتشجيع المشترك) إلا ان هذا التسميع قـد يشير الى بعض الميزات التي كانت ملازمة للتسميع القديم .

وسماها البعض الآخر (بطريقة الصف الاجتماعية) ووصفها آخـــرون بأنها تلك الطريقة التي يتناوب الطلاب في رئاسة الصف وادارة التسميع ولكـــن كل هذه التسميات والأوصاف ليست مهمة بل المهم ان نعرف ان هذه الطريقـــة هي التي ينظر مستخدمها الى المتعلم باعتبار انه الغاية من التعليم لا مادة الدرس التي كان السابقون يعتبرونها هي الغاية من التعليم، وفي هذا بـــالطبع احـــترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكد عليها الحياة الديمقراطية كما تؤكـــد علـــى الروح التعاونية التي تحاول هذه الطريقة ان تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقتـــه بإخوانه الطلاب وعلاقته بمدرسه فلا يعود ينظر الى المدرس باعتباره انه السـيد الذي لا مرد لمشيئته بل ينظر إليه كنظرته الى المرشد الهادي له. وشعوره هـذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على الإبداع الذي يتأتى مـــن المنافســة والتعبير الذاتي عما يجول بخاطره من الأفكار والمعاني.

أساليب المناقشة الاجتماعية:

ان لهذه الطريقة أشكالاً متعددة متنوعة إلا أننا نستطيع ان نوحد جميـــع هذه الأشكال او المسالك ونصنفها الى أسلوبين أساسيين هما:

١. الأسلوب النظامي -الشيابي:

حيث يتعاون الطلاب على إدارة المناقشة على نمط معين يشبه ما يجري في جمعيات المناظر او النوادي الأدبية او غيرها. وهذا الأسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيئة إحدى المؤسسات المراد تسييره على المناقشة على نمط ما يجري فيها وحينئذ يترأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المدرس في مؤخرة الصف ويراقب أعمال الطلاب حيث يكون مستعداً للتدخل في المناقشة إذا راى ضرورة لذلك يصعب على التلاميذ التوصل الى نتيجة معينة او قد يشذون عن الموضوع لدرجة يضيعون فيها الوقت قد تفوتهم نقطة يرى المدرس ضرورة معرفتها وفائدتها في إدارة المناقشة او في التوصل الى نتيجة ما. ولجعل هذا الأسلوب نافعاً نلاحظ الأسس الآتية:

أ. جعل الأسلوب بأبسط وضع ممكن إذا ان تعقد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها الى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تسييره وبذا تضيع الفائدة المنتظرة.

ب. يجب ان يكون الأسلوب المتبع موافقاً لحاجات التلاميذ إذ يكون هذا الأسلوب النظامي بعيداً عن حاجات التلاميذ وهذا يجعل المدرس في وضع يكون فيه حذر جداً في انتخاب الشكل الذي ستسير عليه المناقشة. كأن يكون الأسلوب المنتخب مناسباً للأفكار التي يوجهها المدرس. وان يكون مستوى قابليه الصف عاملاً مشجعاً لانتخاب الأسلوب وان يكون التلاميذ عارفين ببعض المؤسسات في مجتمعه وأنظمتها ليتسنى لهم السير بموجبها وان مصادر البحث مهيأة مثلاً لجميع الطلاب لكي يستغل قسم منهم الوضع ويترك الآخرون تحت رحمة هؤلاء الذين تتيسر لهم المصادر فقط.

ج. يجب ان يكون عدد الطلاب الذي يديرون دفة المناقشة قليلاً بقدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار. فالمدرس يستطيع ان يركز اهتمامه وانتباهه على عدد قليل من الطلاب المديرين للمناقشة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب ان يتجنب الاستغلال الذي قد يقع إذا لم يبدل الرؤساء فالطريقة بطبيعتها من الطرق التي تعلم الطلاب على الأسلوب الديمقراطي.

د. يجب ان يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناصية الحال بصفته مرشداً ودليلاً وقد يتطلب الموقف أحياناً ان يسيطر فعلياً على الوضع فعند تقرير الخطة التي ستتبع وعند انتخاب الطلاب هذا الرأي سيديرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس رأي نسبي في ذلك على انه يجب إن لا يفرض هذا الرأي بصورة إجبارية ظاهرية بل يستطيع حمل التلاميذ على قبوله بالإقناع والرضى. إذ قد يندفع التلاميذ لانتخاب أسلوب المناقشة لا يتناسب والمقاصد التربوية أولاً يمكن السير فيه بنجاح بناء على عدم توفر الوسائل اللازمة من طلاب او مصادر. فالمدرس الماهر في مثل هذه الأحوال من يستطيع إقناع طلابه بنقائص ما ينتخبونه. ويقترح عليهم اتباع أسلوب يراه مناسباً على أن لا يشعرهم بأنه يفرض عليهم ذلك هذا ما يجب إن يكون موقف المدرس عند البدء أما موقفه أثناء سير المناقشة فيجب أن يكون إيجابياً، أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل وقد يخطئ الذين يقولون بأن المناقشة الاجتماعية تعني حرية التلاميذ بإدارة الموقف بدون مراقبة المدرس او إشرافه، فالتلاميذ لابد وان يكون لهم دليل او مرشد يأخذ بيدهم إذا ضلوا الطريق وابتعدوا عن الهدف وأخيراً لا بد من القول بأن الهدف من أي أسلوب من أساليب المناقشة الاجتماعية يجب ان يكون تنمية الروح الديمقراطية وروح

المعاونة بين الطلاب، فان لم يتحقق هذا الهدف فلا خير في هذه الأساليب مهما كانت جودتها ومهما كانت فائدتها في تقديم المادة، فكل أساليب المناقشة الاجتماعية ليست إلا وسائط لغايات لا غايات بذاتها كما يظن الكثير من المدرسين الذين يرون في نجاح المناقشة الاجتماعية نجاح سير الاسلوب نفسه إذ أننا لا نريد أن نعلم الطلاب اشكال المناقشة الاجتماعية المختلفة بل نريد أن نعلمهم كيف يتعاونون فيما بينهم على الحصول على المادة وتقديمها وتنميه هذه الروح فيهم.

٢. الأسلوب الحر في المناقشة الاجتماعية:

وقد أطلق على هذا الأسلوب بالأسلوب الحر لعدم اتباع أي نمط معين من الأنماط التي مر ذكرها في الأسلوب النظامي، إذ نجد المدرس في الأسلوب الحر وقد تصدر الصف وبدأ يلقي الأسئلة على طلابه والمشاهد لصف تجري فيه المناقشة على هذا الأسلوب للمرة الأولى يظن ان المدرس يتبع التسميع القديم ولكن عندما يبقى مدة من الزمن في الصف يستطيع ان يتبين الفرق الأساسي وهو ان المدرس في إلقائه الأسئلة عند اتباعه الأسلوب الحر في المناقشة يستهدف إثارة التفكير في طلابه ويحملهم على ان يسألوا هم أيضاً ولكن لا يسألونه بل يوجهون الأسئلة الى إخوانهم، وهؤلاء بدورهم يجيبون عليها مخاطبين السائلين لا المدرس. وقد يثور بينهم الجدل والنقاش وقد يكون المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف فيجادل ويناقش كما لو كان طالباً منهم. بينما نجد في طريقه التسميع القديم لسيطرة المدرس المكان الأول في تسيير دفة الدرس او لا يرضى إلا ان يكون الجواب موجهاً إليه وقد لا يسمح لطلابه بالسؤال إذ يعتقد ان السؤال من حقه فقط والتلاميذ موكلون بالإجابة على أسئلتة كما جاء في كتابهم او كما القي عليهم من مادة. أما في أسلوب المناقشة الاجتماعية الحر فليس لكل هذا من اثر إذ هدف المدرس هو إثارة

الإبداع وحمل طلابه على المبادهة في السؤال والجواب وإشراك الجميع في الدرس، فمن سائل او مجيب او معترض او عارض لرأي جديد او مبتكر لتعبير جيد، الى ما هنالك من فعاليات الطلاب الذاتية والفكرية طبعاً. لذا نرى المربين الذين يبشرون بهذا الأسلوب يؤكدون على وضعية جلوس الطلاب في الصف فهم يرون ان خير وضعية لذلك هي جلوسهم على شكل دائري، يجلس المدرس فيها أيضاً وهذا طبقاً يمكن تنفيذه إذا كان حجم الصف مناسباً وعدد الطلاب ليس كبيراً أما إذا لم يثر شكل هذا الجلوس فشخصية المدرس يجب ان تلعب دوراً مهماً في خلق الجو التعاوني في البحث والمناقشة حيث لا يشعر الطلاب بهوى المدرس وتعسفه في إبداء آرائه و إلقائه الأسئلة وأخيراً فأهميتها (المناقشة) ليس في ميكانيكيتها بل في روحها او بعبارة أخرى لا تتجلى فائدتها في بهرجة الأسلوب الذي تسير عليه بل في الروح التي تخلقها في الطلاب.

متى تستعمل طريقة المناقشة الاجتماعية؟

إن طريقة المناقشة الاجتماعية شأنها شأن أي طريقة أخرى لا تصلح لأية وضعية تعليمية كانت، فهي لا تصلح لطلاب لم يدربوا على استعمالها وهم بحاجة إلى اكتساب مقدار معين من المعلومات او عدد معين من العادات. وهي لا تصلح لطلاب يرومون اكتساب مهارات معينة في بعض دروس المهارة كالدروس العملية أو الحساب والهندسة وغيرها، بل تستعمل هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة كالجغرافية وفي كل درس يرمي إلى كسب المعرفة للطلاب. ونستطيع ان نصنف مواضيع استعمال هذه الطريقة الى صنفين.

أ. عندما يكون لدى الطلاب مجموعة معلومات عامة يرومون تفسيرها او إعادتها ليضمنوا ضبطها وحفظها إذ في هذه الحالة يكون لدى الطلاب بعض المواد الأولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم وملاحظاتهم. ففي الدرس الذي يجري على أسلوب المناقشة الاجتماعية

يستطيعون توحيد هذه المواد وصوغها في قالب معين يستطيعون بواسطة حفظ هذه المواد في ذاكرتهم.

ب. عندما تكون المادة التي يراد تقديمها الى الطلاب مرنة بحيث لا تكون هناك ضرورة لإتقان مقدار معين منها، او يمكن منها، او يمكن تبديل بعض أجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى، وهذا يتم من المواد التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم في الكتب غير المقررة التي تقع بين أيديهم إذ يأتي كل طالب بشيء قد يكون جديداً بالنسبة الى أقرانه الآخرين. فقد يكون إتقان شيء معين منها مفيداً لكن الهدف الاهم اطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط.

محاسن طريقة المناقشة الاجتماعية:

١. أنها تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة. ان من طبيعة هذه الطريقة ان يشترك جميع الطلاب في العمل فلذا لا يجد الطالب الذي يحاول ان يتملص من العمل مجالاً الى تملصه هذا إذ يعتبره الطلاب حينئذ مقصراً في واجباته فيصبح موضوع لومهم واستهزائهم. على ان المدرس يجب ان يكون حذراً من عدم جعل الطلاب الذين يريدون استغلال الموقف من المضي في رغبتهم هذه. ففي هذه الحالة عليه ان يوزع العمل بصورة يضمن للجميع الاشتراك.

٢. تجعل الطلاب مركز الفعالية بدل المدرس وفي هذا فهي تنصاع للفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد على أن مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب ان يكون الطالب وحول هذا المركز يجب ان تدور المساعي التربوية والجهود التعليمية التي يبذلها من بيدهم مقاليد الأمور. وهذا يتوقف بالطبع على المدرس. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع حمل طلابه على ان

يفكروا ويسألوا ما شاء لهم ان يسألوا منه او من بقية إخوانهم ويجيبون على أسئلة إخوانهم فلا يشعرون بأية هيمنة رسمية للمدرس على الصف.

٣. إنها لتنمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية، فنحن في عصر أحوج ما نكون الى تنمية الروح من أي وقت مضـــــى. فالحيـــاة معقدة والإنسان لا يستطيع ان يحصل على كل ما يحتاجه بنفسه، فلا بد لــــه من الاستعانة بأخيه الآخر، ولم يعد البيت وحده قادراً على إنمــــاء الـــروح فألقي الحمل على عاتق المدرسة وأصبحنا ننظر اليها وكأنها الوسيلة لتنميـــة هذه الروح بواسطة ما تنتج من الأساليب والطرق. ففي طريقـــــة المناقشـــة الاجتماعية حيث الطلاب يتعاونون تعاوناً فكريـــاً ويتحملـــون المســـؤوليات العقلية لا بد وانهم يتعودون على نواحي الحياة الأخرى.

٤. إنها طريقة تثير التفكير في الطلاب. وهذه حسنة أصلية مـــــن حســـنات الطريقة إذ لا تعتبر المناقشة اجتماعية ما لم يفكر الطلاب فيما يقولون وفيما يبحثون وما لم يحللوا المشاكل ويقـــدروا أهميتـــها ليصلـــوا الـــى الحلـــول المرضيـــة بأنفسهم، أما الإجابة التلقينية على الأسئلة فهي مـــن خصـــائص التسميع القديم الذي مر معنا ذكره.

٥. أنها طريقة تشجع الطلاب على المبادهة. وتدعو الى الإبـــداع ســـيما إذا استعمل الأسلوب النظامي في المناقشة. فثقـــة المـــدرس بطلابـــه وفســـحه المجـــال لهم لأن ينتخبوا الأسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة بأنفسهم لعامل من العوامل التي تربي فيـــهم الميـــل الـــى المبادهـــة وتدعوهم الى الابتكار والإبداع.

٦. إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الأساليب النيابية والقيادة: الكثير من المؤسسات الاجتماعية تتبع في تسيير دفة شـــؤونها ومقرراتـــها الأســـاليب النيابية المعروفة لا سيما في الأمم الديمقراطية. فالمدرسة يجـــب أن تكـــون

وسيطاً بين الفرد وبين هذه المؤسسات بتدريبه على هذه الأساليب، والمناقشة الاجتماعية خير وسيلة لذلك، هذا بالإضافة الى ان هذه الطريقة تربي في روحه القيادة وذلك بمجرد شعوره بان له قيمة في تقرير ما يجب ان يقوم به في الصف وتقوى هذه الروح عندما يعهد إليه قيادة الصف بنفسه عند مجيء دوره او عند انتخابه لهذه المهمة.

٧. إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الكلام والمحادثة. فالسؤال والجواب يعود الطلاب على ن يجيدوا التعبير عن آرائهم وأفكارهم عن طريق المحادثة وإذ ان المقدرة على الكلام والتعبير الشفوي ليست نفس المقدرة على التعبير التحريري. والحقيقية أننا نحتاج الى التعبير الشفوي أكثر من احتياجينا الى التعبير التحريري.

٨. إنها تساعد المدرس على تكيف العمل حسب فروق الطلاب الفردية بأن يتعين لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب ولا يكلفهم بأن يتعين لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب ولا يكلفهم إلا وسعهم.

٩. إنها خير وسيلة لتحفيز الطلاب إلى العمل إذ ان مجرد شعورهم بأنهم يعملون لغاية جمعية يولد فيهم الرغبة ويشعرون بالمسؤولية المشتركة فيحاول الجميع إنجاز ما عهد إليهم، او ما اختاروه لأنفسهم بشوق ولذة، فالمحفز في هذه الطريقة محفز داخلي لا خارجي.

١٠. إنها طريقة تشجع الطلاب على التعلم من الآخرين الذين يعانون المشكلة نفسها وهؤلاء هم بالطبع إخوانهم بالصف فيصبحون رحبي الصدور لقبول الانتقادات والاقتراحات لخير وازع لهم على إصلاح أنفسهم وأخطائهم.

١١. إنها تنمي في الطلاب حس الجماعة، فالمناقشة الاجتماعية بطبيعتها تتطلب المجهود الجمعي وهذا يولد في الطلاب حساً جمعياً وأخلاقياً للجماعة لا سيما انهم يشعرون بأنهم يناقشون شيئاً يهمهم جميعاً وان حاجاتهم التي يرومون الى تطمينها هي حاجات عامة فيما بينهم.

ميزات المناقشة الاجتماعية:

تستطيع مما تقدم ذكره ان نستخلص بعض الميزات البارزة التي تمتاز بها هذه الطريقة وهي:

١. يقوم الطلاب فيها بخدمات تلقائية لصالح الصف فتحضيرهم وأسئلتهم وأجوبتهم كلها لخدمة بعضهم بعضاً.
٢. يشعر الطلاب بحرية لان يتحدوا (بأسلوب مجامل طبقاً) في كل ما يشكلون في صحته او لا يفهمونه.
٣. كل ما يجري في الصف قد وضع تصميمه بواسطة الطلاب.
٤. ينظر الطلاب الى المدرس باعتباره مرشداً وحكماً في الوقت الذي يختلف فيه الطلاب حول بعض التفصيلات في المادة.
٥. يجتهد الطلاب في إصلاح أخطائهم فيما بينهم ولا يلجأون الى المدرس إلا في الأمور الصعبة.
٦. ينظم الطلاب أنفسهم بشكل يضمن للجميع الاستدراك في الدرس.
٧. ينقسم الطلاب الى فرق او جماعات صغيرة يحضر كل منهم واجباً معيناً يكون ذا فائدة للصف بصورة عامة ولأفراد هذه الفرق المختلفة بصورة خاصة أحياناً.

وأخيراً لابد للمدرس الذي لم يعود طلابه على هذه الطريقة ولم يعتمد هو على استعمالها ان يتدرج في تطبيقها. كأن يفهم طلابه بين آن وآخر ما يجب عمله في السير في المناقشة وكيفية التحضير ووضع الخطة للمناقشة، وعليه ان يترأس المناقشة هو نفسه لمدة من الزمن الى ان يتعود الطلاب عليها، وعندئذ يعين هو من يريد المناقشة مدة، يستمر على هذا التعيين ليفسح المجال للطلاب ان ينتخبوا من يقود الصف.

رابعاً – طريقة مورسن او طريقة الوحدات

١.طبيعة هذه الطريقة:

تعرف هذه الطريقة بطريقة الوحدات، والوحدة عبارة عـــن موضـــوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عادة بصــورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة. ولكـــن مورســن يــرى ان الالتجاء الى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عـــن بعضـــها يـــورث الجمود في عملية التعليم، إذ قد يعتاد طلابه على اتباع هـــذه الطـــرق فيقتنـــون مـــواد التعليم ويحددونها حسبما تتطلبه طريقة التدريس، كما ويـــرى مورســـن أيضاً ان التعليم ليس بحد ذاته غاية نرجوها بل هو واسطة لغاية وهذه الغاية هي السبيل إلى البحث المتواصل الذي يجب ان يكتسبه الفرد فيستمر معه طيلة بقائـه في الوجود. كما يرى أيضاً ان نجاح طريقة التدريس لا يتوقـــف فـــي الدرجـــة الأولى على جودة هذه الطريقة وصلاحها بل لابد لكفاءة المدرس في تطبيقها اليد الطولى في إنجاح أية طريقة في طرق التدريس.

بل ويذهب مورسن الى بعد من هذا فيقول ما طرق التدريس النظاميـــة المنطقية إلا وسيلة لإزالة الالتباس او التشويش الذي قد يحصل فـــي التدريـــس بدونها إلا ان التدريس الناجح يعتمد على شخصية المدرس وذكائه وحسه المهني ومهارته واجتهاده ونوعية إعداده لذا فهو يؤكد كثيراً على إعداد المدرسين إعدادا مهنياً وعلمياً في نفس الوقت. ورأي مورسن هذا في التعليم وغايته وفي المعلـــم ومهمته يبرر وضعه للطريقة التي نحن بصددها وهي طريقة الوحدة في التعليم. إذ تتطلب هذه الطريقة مدرساً كفئاً يتميز بصفات تؤهله لان يأخذ بيـــد طلابـــه ويوصلهم الى النجاح بطريقة الوحدة.

نعتمد كثيراً على فعالية المدرس في حسن انتخابه لمادة الـــدرس التـــي تشملها الوحدة المراد تعليمها وفي انتخاب مصادر هذه المـــادة ووضعـــها فـــي

متناول أيدي الطلاب وفي إرشادهم الى طرق الدرس والبحث تلك الطرق النافذة التي توصلهم الى أهدافهم وفي تحريكهم وحفزهم الى العمل والبحث المتواصل لكي يلموا بما تضمنته هذه الوحدة من الأهداف والاتجاهات والمعنى العام لها ولهذا فتعلم كل وحدة يتضمن النقاط الآتية:

١. تقدير ما عند الطلاب من خبرات ومعلومات بالنسبة للوحدة المراد تعليمها لهم.
٢. عند الابتداء بتعليم أي موضوع او وحدة سيما في المدارس المتوسطة يجب ان يوقظ المدرس في افكار طلابه ميلاً الى الاستطلاع وبجعله مركز اعتماده في التدريس مع العلم ان هذا الميل من الميول يظهر عادة في دور المراهقة ويقوى. وإيقاظ هذا الميل يكون بإيجاد رابطة بين معلومات الطلاب السابقة وبين الوحدة الجديدة وبإقناع الطلاب بوجوب التعلم وبان التعليم يتوقف عليهم أنفسهم.
٣. قبل ان يتقن الطالب تعلم الاعتماد على النفس في تعلمه وذلك لا يتم حسب رأي مورسن إلا في نهاية مرحلة الدراسة الثانوية يكون الطالب معتمداً لدرجة ما على تعليم المدرس المباشر، ففي المدرسة الابتدائية يكون معتمداً على مدرسه لدرجة كبيرة وتقل درجة اعتماده كلما تقدم في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية. لذا فلا يجوز للمدرس في ابتداء تعليم الوحدة ان يترك الطالب وشأنه في بحثه ودراسته بل لابد في أن المدرس يأخذ على عاتقه في ابتداء العرض المباشر لأجزاء الوحدة البارزة.
٤. التعلم عبارة عن تبدل في الاتجاهات او اكتساب قابليات جديدة وهذا التغير كما يراه مورسن امر داخلي لا يحدثه الا الفرد نفسه بانشغاله المتواصل في المادة التعليمية التي تشملها الوحدة المراد تعليمها. ويكون هذا الاشتغال في الأوقات المخصصة، لذلك تسمى بأوقات البحث والدرس التي

يتمثل الطلاب خلالها ما تضمنته الوحدة من مادة. وكما ان النمو الفسلجي يحتاج الى وقت ومادة غذائية كذلك النمو العقلي يحتاج الى وقت ومادة تعليمية على ان يفسح المجال للطلاب في الوقت المخصص لان يعتمدوا على أنفسهم في إتقان المادة مع إرشاد المدرس ورقابته. وفي ذلك عامل من عوامل تعويدهم الاعتماد على النفس الذي نرتجيه من التعليم.

٥. وأخيراً يرى مورسن ان في كل طريقة نظامية في التعليم لابد ان يكون للطالب مجال يعبر فيه عما أتقن من المواد التعليمية وعما تكون في الاتجاهات او القابليات.

٢. خطوات طريقة مورسن.

واستناداً على هذه النقاط الخمس في تعليم الوحدة، وضع مورسن طريقته التي تتألف من خمس خطوات أيضاً وهي:

١. الخطوة التمهيدية ويطلق عليها بالخطوة الاستطلاعية وفي الحقيقة ما هي إلا خطوة تحضيرية يستهدف منها ثلاثة أهداف:

أ. ترمي الى اكتشاف درجة معارف الطلاب ومقدار خبراتهم السابقة، فقد تكون الوحدة المراد تعليمها فوق مستوى البعض، منهم او قد تكون دون مستوى البعض الآخر. وفي كلتا الحالتين يجب ان يعامل هؤلاء الطلاب معاملة خاصة. فالذين تكون الوحدة فوق مستواهم كأن يكونوا مثلاً من المعيدين للسنة او من الذين جاءوا من مدرسة أخرى، وقد درسوا فيها المادة التي تتضمنها الوحدة يجب ان يرشدوا الى أعمال أخرى فردية أما الذين تكون الوحدة دون مستواهم والذين نطلق عليهم بأصحاب المشاكل. فيجب ان يوجه المدرس إليهم عناية فائقة في تكييف المادة الى قابلياتهم تدريجياً وعدم تكليفهم فوق طاقاتهم.

ب. ترمي الى إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة وبين خبرات الطلاب السابقة لجعل أفكارهم مستعدة لاستقبال الأفكار الجديدة التي ستوحيها إليهم الوحدة المراد تعليمها، وبعبارة أخرى ان الخطوة الاستطلاعية ترمي الى إيقاظ ولع الطلاب وحفزهم لان ينتبهوا الى العمل المقبل.

ج. ترمي الى توجيه المدرس نفسه الى ما يجب عمله في عرض الوحدة الجديدة ووضع تصميم هذا العرض وتخصص الوقت الكافي للبحث والدرس. إذ كل وحدة تتطلب عرضاً يختلف عن العرض الذي تتطلبه الوحدة الأخرى كما وان الوقت الذي يجب ان يخصص لوحدة يختلف في الطول او القصر عن الوقت الذي يخصص للوحدة الأخرى وذلك بالنسبة الى صعوبة الوحدة او طولها او قصرها او بالنسبة الى درجة معلومات الطلاب السابقة بالنسبة اليها.

إن هذه الخطوة التمهيدية يمكن ان تنفذ بوسيلتين:

أولاهما الاختبار التحريري والمناقشة الصفية، ويفضل مورسن الطريقة الأولى أي الاختبار التحريري على ان يكون معداً إعداداً جيداً بحيث يقيس قابليه الطلاب العلمية والعقلية بنفس الوقت. ويجب ان يكون هذا الاختيار في درجة ممن الصعوبة او السهولة بحيث يستطيع القسم الأكبر من الطلاب الإجابة عليه. كما انه يجب ان يشعر الطلاب ان هذا الاختبار هو لغرض قياس درجة معرفتهم لا لوضع العلامات لهم. ويفضل مورسن ان تكون أسئلة هذا الاختبار التمهيدي من نوع الأسئلة الموضوعية كالخطأ والصواب وانتخاب الجواب الأفضل او تحكمه العبارات ...الخ.

أما الوسيلة الثانية: وهي الاختبار الشفوي او المناقشة الصفية فتكون بتوجيه الأسئلة من المدرس الى الطلاب على ان يضمن المدرس توزيع هذه

الأسئلة على جميع الطلاب ليعرف المستوى العام. ولكن نتيجة القياس لا تكــون دقيقة كما في الاختبار التحريري.

وقد تستغرق هذه الخطوة الاستطلاعية حصة واحدة في المواضيــع ذات المحتويات المحدودة وتستغرق اكثر من ذلك فــي المواضيــع ذات المحتويــات الواسعة كالجغرافية وعند الانتهاء من هذه الخطوة يســتعد المــدرس للخطــوة الثانية.

٢.**العرض**

تحت الخطوة الأولى، وجاء الطلاب الى الصف وأفكارهم متجهة لتعلـم الشيء الجديد الذي سعى المدرس الى ربطه بما لديهم من معلومات سابقة، كمــا أيقظ فيهم الميل الى الاطلاع، هذا موقف الطلاب في بدء الخطوة الثانية.

أما المدرس فيأتي الى الصف وقد استعد لعرض الاسس العامــة فــي الوحدة مبيناً النقاط البارزة ومستعيناً بالوسائل التعليمية في المواطن التي تحتــاج الى ذلك. وبعبارة أخرى يكون العرض هذا عبارة عن تقديم لمحة عامــة عــن الوحدة او رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة فليس في هــذا العرض من تفصيل بل الغرض منه إعطاء الطلاب فكرة عامة صحيحــة عــن الوحدة.

وقد يختلف هذا العرض عن أي عرض أخر في طرق التدريس الأخرى إذا لا يقاطع بسؤال او بمشكله تحمل الطلاب على التفكير ولكنه عرض مســتمر لمقدار معين من النقاط والأفكار قد لا يستغرق اكثر من حصة واحدة.

يحتاج المدرس في عرضه هذا الى الاتجاه الى الأساليب التــي تجعلــه يهيمن على انتباه الطلاب فيجلبهم إليه إذا ان الانتباه ضروري لنجاح العــرض وإلا اضطر المدرس إلى إعادة العرض ثانية ان لم يكن طلابه منتبهين لما يقوله وعوامل انتباه الطلاب كثيرة أهمها في رأي مورسن عاملان هما.

١. شخصية المدرس. والمقصود بشخصية، مجموع الصفات التي يؤثر بها في طلابه كأسلوب إلقائه بما في ذلك صوته ولغته ومهارته في التعبير وتفرسه في وجوه سامعيه وكذلك هيئته العامة وتصرفه أمام الطلاب وقوة جاذبيته، وما الى ذلك من الصفات التي تكون عادة شخصية الفرد.

٢. إتقان المدرس نفسه للمادة التي تتضمنه الوحدة الجديدة إضافة إلى الخبرة الواسعة المتكونة لديه من المعلومات العامة التي يحصل عليها من قراءاته الكثيرة ومطالعاته المتنوعة. فالمدرس الذي يتوقف كثيراً أثناء العرض او يعتمد على كتاب ينظر فيه وهو يعرض المادة لما يساعد على تشتت انتباه طلابه في مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية. وهذا الانتباه يكون عادة متمركزاً او محصوراً إذا كان المدرس متمكناً من مادته مالكاً دقائقها وتفاصيلها لكي يستطيع ان يميز بين المهم وغير المهم منها، وبين ما يجب عرضه وما يجب تركه للطلاب أنفسهم ليبحثوا فيه بدون أي تلكؤ. وهذا بالطبع يتطلب تحضيراً جيداً.إذ التحضير أمر لابد منه في أي طريقة من طرق التدريس ولا نجاح في التدريس دون تحضير يسبقه كما وان المدرس يجب ان يعلم ان ليس الغرض من العرض هو تفسير المادة فقط بل الغرض هو معرفة ما إذا كان التفسير قد استوعبته عقول التلاميذ بواسطة تتبعهم له أثناء العرض. والمعلم الماهر يستطيع ان يعرف ذلك من وجوه الطلاب ونظراتهم، فإن رأى حاجة الى تكرار بعض النقاط فليعمل ذلك، وإذا رأى ضرورة الى الشرح المسهب أحياناً فليقم بذلك وعندما ينتهي المدرس من العرض يبدأ باختبار الطلاب فيما عليهم ويسمى هذا الاختبار باختبار العرض.

اختبار العرض:

ليس الغرض من هذا الاختبار وضع العلامات للطلاب بل الوقوف على درجة ما تعلموه مما عرضه المدرس عليهم وذلك ليفصل بين الذين فهموا ما قاله وبين أولئك الذين ما يزالون في اضطراب وتشويش فيما قاله للطائفة الثانية التي لم يتفق أفرادها ما قاله في العرض الأول.

أما الاختبار هذا فيكون على نوعين: الموضوعي الذي يتكون من أسئلة الصواب والخطأ وانتخاب الجواب الأفضل او الإنشائي الذي يطلب المدرس فيه من طلابه أن يكتبوا ما فهموا مما عرضه عليهم وصاحب الطريقة (مورسن) يفضل النوع الإنشائي او المقالي في اختبار العرض مهما كانت نقائصه لان هذا النوع من الاختبار يعودهم على حسن التعبير كما ويبعثهم على الانتباه لكي يفهموا ما قاله المدرس. وان اظهر الاختبار أن الطلاب بصورة عامة لم يفهموا ما عرضه المدرس يعيد بعدئذ العرض على الجميع مرة أخرى بعد أن يفحص أسباب الفشل في العرض الأول وقد يستطيع أن يحصل على هذه الأسباب من تدقيقه في اوراق الاختبار ولكن العرض على الجميع نادر الوقوع إذ لابد لجماعة من الطلاب أن يفهموا شيئاً من العرض الأول فيعفون من الحضور للعرض الثاني الذي يقدم إلى الجماعة التي أظهرت أوراق اختبارهم انهم لم يستفيدوا مما قاله المدرس. والمدرسون المبتدئون في استخدام هذه الطريقة يحتاجون إلى عرض ثالث وبعد الانتهاء من كل عرض يفحص الطلاب ليطلع المدرس على درجة فهمهم وقد يبقى في الأخير عدد قليل من الطلبة متأخرين في الفهم فيعتبرون (متأخرين) ويعاملون معاملة خاصة من قبله.

٣. استيعاب المادة وإتقانها وتمثيلها:

وبعد الانتهاء من العرض تبدأ الخطوة الثالثة وتكون مدتها أطول من الخطة الأولى والثانية. وفي أثناء هذه المدة يفسح المجال للطلاب لأن يبحثوا او ينقبوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها.

وهذا الدرس والبحث المستقل يتطلب ان تكون غرفة الصف منظمة تنظيماً يساعد الطلاب على القيام بدراستهم وتنقيبهم كأن يكون الصف واسعاً وأثاثه مرتباً بشكل يسهل فيه تنقل الطلاب من محل الى آخر ومن ناحية من الغرفة الى ناحية كما ويتطلب هذا الدرس والبحث وجود المراجع الكافية لدى الطلاب في الصف لكي يستطيع الطلاب ان يستقوا معلوماتهم منها. فلا يكفي ان يكون لديهم الكتاب المقرر فقط، كما يشترط أن يحوي الصف على الخرائط والصور والنماذج، وكل ما يساعد على تفسير المواد التعليمية الموجودة في الكتب التي في متناول أيدي الطلاب وصفوة القوة ان هذه الخطوة من طريقة مورسن تحتم ان تظهر غرفة الصف بمظهر لا يشك الزائر في مكتبة صغيره تحوي كل مواد التعليم اللازمة هذا ولا يريد مورسن ان ييأس المدرسون الذين لا يستطيعون الحصول على هذه التجهيزات او ان يديروا مثل هذه الصفوف، فهو يؤكد على ان المدرس المخلص المدرس الماهر، المدرس ذا الإعداد المتين يستطيع ان يتبع هذه الطريقة ولو مع قليل من الكتب والمواد الإيضاحية في غرفة صف اعتيادية.

ان الطالب في هذه الخطوة من الطريقة يكون معتمداً على نفسه في تعلمه، فهو بعد ان ألم بنقاط الوحدة العامة عندما عرضها المدرس عليه في الخطوة الثانية يأخذ الآن بتوسيع هذه النقاط معتمداً في ذلك الحين على الكتب التي يجب ان تهيأ له، وعلى الوسائل الإيضاحية الأخرى.

ان في ذلك اكبر وازع للطالب لكي يتعود الاعتماد على نفسه في الدرس والبحث باقوى دافع له على الاستمرار في ذلك حتى بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية.

إذ ان الغرض الأساسي من التعليم كما يراه مورسن هو حمل الفرد على ان يتعلم بنفسه في داخل المدرسة وخارجها.

إن الطالب في هذه الخطوة يعامل معاملة فردية فالداخل إلى الصف، صف يكون الطلاب فيه قد وصلوا المرحلة الثالثة من طريقة مورسن لا يرى غير الطلاب، وقد انهمك كل منهم في عمله الخاص به فقد يجد قسماً لا يزالون في ابتداء العمل وقد يجد قسماً آخر قد انهوا جزءاً من مادة الوحدة وأتقنوا هذا الجزء بينما يجد القسم الآخر قد أتقنوا كل ما يجب إتقانه من المادة التي تحويها الوحدة الجديدة وقد أعطوا هؤلاء أعمالاً أخرى يشتغلون فيها قد تكون بعيدة عن الوحدة ولكن المدرس طلب منهم ذلك لان مقدرتهم المتفوقة جعلتهم ينتهون من الخطوة الثالثة قبل رفقائهم فتشغيلهم الإضافي هذا يجعلهم لا ينتظرون الباقيين للانتهاء من العمل حتى يكونوا جميعهم مستعدين للخطوة الرابعة وخلاصة القول ان كل طالب يصارع المادة بنفسه فتراه يأخذ هذا الكتاب فيلتقط منه بعض ما يراه ضرورياً، ثم يتناول كتاباً آخر وينتهي منه أيضاً مما يفيده ثم يراه يذهب إلى الخارطة المعلقة في جدار الصف او لوحه او صور ينظر فيها ويحقق صحة بعض ما ناله من الكتاب. هذا ما يخص درس الجغرافية وعندما يستعصي عليه شيء أو تصعب عليه نقطة ما إن كان ذلك غير واضح لديه يلجأ لى المدرس ليستشيره وترى المدرس بدوره ينتقل بين الطلاب متطلعاً في أعمالهم مقدماً المساعدة لمن يطلب المساعدة شارحاً ما غمض لدى البعض منهم، وهكذا فهو بين مرشد لطلابه ومحفز لهم على الاستمرار في العمل. وقد يلاحظ المدرس أن قسماً كبيراً من الطلاب قد تصعب عليهم نقطة

واحدة فلا بأس من مقاطعة عملهم وشرح تلك النقطة للجميع هذه هي المواقف التي يجب أن يتخذها المدرس في هذه الخطوة من طريقة مورسن، أما المدرس الذي يدع الطلاب وشانهم فيقعد إلى مكتبه وكرسيه تاركا كل شيء يجري، بدون أن يعرف ما يجري فلا خير فيه وقد تكون نتيجة هذه الخطوة من الطريقة نتيجة سلبية.

إن الوسائل التي يستعين بها الطالب في هذه الخطوة هي القراءة والخط فكلما كانت قراءة الطالب سريعة وكلما كان قادراً على ان يفهم ما يقرأ كان اكتسابه للمعلومات من الكتب والمراجع أسرع وأكثر من غيره، وكلما كان خطه واضحاً وكان سريعاً في الكتابة كان إتقانه لما يكتب احسن من غيره، كما أن المدرس لا يسأم من قراءة أوراق اختبارية سواء كان ذلك في مرحلة العرض أو في مرحلة التمثيل أو في المرحلة الأخيرة من الطريقة. أما الإنشاء فلا ينكر أثره في مقدرة الطالب في التعبير التحريري عن نفسه عن تدوين بعض الآراء والأفكار التي تجول بخاطره أثناء بحثه وتنقيبه في المصادر. لذا فالتأكيد على هذه الوسائل الثلاث أمر ضروري في المدرسة التي يتبع مدرسوها طريقة مورسن. فهذه الوسائل الثلاث في الحقيقة ولا سيما القراءة، هي مفتاح التعلم والتعليم في أية مرحلة من مراحل الدراسة.

اختبار الإتقان:

بعد انقضاء مدة على الطلاب في هذه المرحلة يقوم المدرس باختبارهم بعد أن يتأكد من ملاحظاته المستمرة ومراقبته للطلاب بأنهم قد وصلوا درجة من الإتقان يستطيعون فيها من تأدية الامتحان وهذه الملاحظة والمراقبة هما في الحقيقة نوع من الاختبار إذ بواسطتها يستطيع المدرس أن يتعرف على درجة معارف طلابه ومقدار ما تعلموه خلال المدة المخصصة لهذه الخطوة من الطريقة.

أما نوع الاختبار التحريري الذي يفضله مورسن في أخر مــــدة هــذه الخطة فهو اختبار انتخاب الجواب الأفضل إذ يظهر هذا النوع من الاختبار عادة نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه بنفس الوقت. إن الغرض من هـــذا الاختبـــار فصل التلاميذ الذين قد وصلوا درجة من الإتقان لا يحتاجون فيها إلى الاستمرار في الدرس والبحث في المادة التي تحويها الوحدة، إذ يكلف هؤلاء بمشاريع هـــم يختارونها أو يشتغلون بدروس أخرى قد يكونون فيها ضعفاء أما الذين لم يصلوا درجة جيدة من الإتقان فيطلب منهم الاستمرار في هذه الخطوة والاستزادة مـــن البحث والدرس في مادة الوحدة. وبعد مدة أخرى يختبرون اختباراً ثانياً، إلـــى أن يصبحوا متمكنين من المادة التي تتطلبها هذه الوحدة المراد تعليمها، وحينئـذ يصبحون أهلاً للانتقال إلى الخطوة الرابعة.

٤.التنظيم:

وهي الخطوة التي يجتمع فيها الطلاب مرة ثانية بعد أن تفرقوا نتيجـــة اختبارات الإتقان، يجتمع الطلاب بدون كتاب أو دفاتر ملاحظات أو خرائـــط أو أية وسيلة أخرى من وسائل الدرس والبحث، ويطلب منهم المدرس ان يلخصــوا المادة التي تحويها الوحدة وان ينظموا ما درسوه وما بحثوه ونقبوه على شـــكل رؤوس أبحاث مقدمين النقاط البارزة الكبيرة ثم الصغيرة فالأصغر وهكذا.

ليست هذه الخطوة هي خطوة إتقــــان لمــادة أو اســتيعاب لمعلومـــات إضافيـــة بل الغرض منها حمل الطلاب على تنظيم أفكارهم وأبحاثهم وترتيـــب النقاط ترتيباً منطقياً ولهذا فليس هناك ترتيب معين يتحتم على الطالب اتباعه في هذه الخطوة بل فسح المجال لهم لان يبدعوا ويبتكروا بالترتيب الـــذي يرونـــه / مناسباً. فالاعتماد على الفردية في هذه الخطوة له المكان الأول وكثيراً ما يتحتـم هذا التنظيم في المحتويات الواسعة من المواضيع، كالجغرافية. ويرى مورســن، عدم تخصيص أكثر من حصتين للاشتغال بهذا التنظيم.

٥.التسميع:

وهي الخطوة الأخيرة من خطوات مورسن. وهذه الخطوة في الحقيقـــة عكس الخطوة الثانية التي عرض فيها المدرس نفسه الوحدة الجديدة. ففي الخطوة الأخيرة يعرض الطلاب أنفسهم خلاصة أبحاثهم وتنقيبهم أمام المدرس وأمام بقية الطلاب. ولا يشترط أن يكون جميع ما يلقيه الطلاب متشابهاً بـل كـل طـالب مكلف بالإلقاء يلقي وجهة نظره الخاصة عن المادة التي تحتويها الوحدة على ان يناقشه بقية الطلاب فيما يأتي به إليهم من المادة والأفكار، وبهذه المناقشة نـرى ان هذه الخطوة تفيد من طريقة المناقشة الاجتماعية وبما ان المدة التي تخصص لهذه الدعوة عادة لا تتجاوز الحصتين أيضاً فلا يمكن ان يعرض جميع الطـلاب نتائج أبحاثهم ودراستهم. لذا يطلب المدرس من قسم من الطلاب ان يستعدوا لهذا الغرض بينما يطلب من القسم الباقي ان يقدموا نتائج بحثهم وأفكارهم بصـورة تحريرية على ان يناوب المدرس الطلاب الذين يعرضون المادة في كل وحـدة جديدة.

فالذين يقومون بالعرض في إحدى الوحدات يقدمـون نتـائج أبحاثـهم تحريرياً في الوحدة الأخرى وهكذا المناقشة لا تختلـف أبـداً عـن المناقشـة الاجتماعية، فالمدرس يجلس مع الطلاب ويلقي أحدهم مادته وعند الانتهاء تبـدأ المناقشة ويدير الطالب الملقي دفتها والمدرس ما يزال جالسـاً كـأحد الطـلاب ويجب أن يتذكر المدرس أن الغرض من هذه الخطوة ليس الإتقان فحسـب بـل حمل الطلاب على التعبير الشفوي من أنفسهم.

خامساً: طريقة حل المشكلات

١.مفهومها وأهميتها:

المشكلة بصفة عامة هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها والى إيجاد شعور بالارتياح، وعلى الرغم من ذلك. فلا بد من التنبيه إلى انه لا يتحتم أن يشعر الطلبة في بعض الموضوعات بالشك والحيرة والتردد، بل يكفي أن تكون هناك حالة يشعر الطلبة فيها بعدم التأكد أو بجهل مع رغبة قوية في التخلص من ذلك بتنظيم المعلومات وربطها ببعض ونقدها وباستكمال الناقص فيها واستخلاص أحكام عامة منها.

وترجع أهمية هذه الطريقة إلى أنها تستثير تفكير الطلبة وتنشطهم فلإنسان يفكر عندما تواجهه صعوبة أو مشكلة وتتولد لديه الرغبة في التغلب على هذه الصعوبة و إيجاد حل للمشكلة. ولعلنا نعرف تمام المعرفة كيف أن هناك مواضيع مازال الإنسان يواجه الكثير منها بقلق وشك وحيرة إزاء كثير من ظواهرها ولذلك فإن طريقة حل المشكلات تحتل موقعاً خاصاً في تدريس العلوم الاجتماعية عامة وفي الجغرافية.

وعند اختبار مشكلة لجعلها محوراً يقوم عليه المنهج و طريقة التدريس لا بد من مراعاة جملة من الشروط نذكر منها:

١. أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى نمو الطلبة.
٢. أن يكون في معالجة المشكلة مجال لممارسة الطريقة العلمية المنطقية في حل المشكلات في مختلف ميادين الحياة.
٣. أن تتيح معالجة المشكلة فرص التصميم أو التخطيط المشترك بين أفراد الصف و المدرس وطلبته وبين الطلبة بعضهم ببعض وكذلك بين المدرسين.
٤. أن تتيح المشكلة فرصاً للرجوع إلى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والتي تكون مصدراً في الموضوع.

٥. أن يكون في النشاط المترتب على معالجة المشكلة فرص للكشف عن سلوك الطلبة ودوافعهم وميولهم، حتى تكون أمام المدرس فرص لتوجيه طلابه بنفسه في ضوء سلوكهم. وبذلك يكون التوجيه جزءاً من العملية التربوية التعليمية، لا عملاً إضافياً يقوم به سيوكولوجي للمسح يلاحظ سلوك الطلاب.

٦. أن تكون في المشكلة فرص لربط المعلومات وتكاملها عن طريق استخدام الموضوعات الدراسية المختلفة حول المشكلة.

٧. أن تؤدي دراسة المشكلة مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات أخرى وبذا تنتج المشكلة آفاقاً متزايدة النمو.

٨. أن يشعر التلاميذ بقيمة وأهمية المشكلة وحاجتهم إلى معالجتها، وهذا الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير فيها وتلمس الحلول لها.

٣. خطوات الطريقة:

أ. **الشعور بالمشكلة:**

إن شعور التلميذ بالمشكلة أمر ضروري في استثارة تفكيره حولها واهتمامه بإيجاد حل لها، ما لم يتوافر هذا الشعور بالمشكلة وإدراك التلاميذ لها كموقف يثير في أذهانهم التساؤل وفي نفوسهم الحيرة. ولا يمكن أن نقول أن التلاميذ يواجهون مشكلة حقيقية.

ومن المفيد أن نذكر أن المدرس ينبغي ألا يتوقع أن طرح المشكلات أو التساؤلات سوف يأتي في كل الحالات من جانب التلاميذ، والحقيقة أن المدرس المتمكن من مادة اختصاصه، والمستوعب لطرق وأساليب تدريسها بإمكانه إثارة تفكير واهتمام تلاميذه إلى بعض المشكلات في اثناء عملية التدريس شريطة أن تكون تلك المشكلات مرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم وتلائم

مستوى نضجهم وخبرتهم، وبذلك يخلق المدرس الرغبة والدوافع لديهم لدراستها.

ب. تحديد المشكلة:

ونقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة وتعريفها تعريفاً واضحاً ومفهوماً لدى التلاميذ وتحليلها إلى جوانبها المختلفة وما لم يدرك التلاميذ بوضوح المشكلة وما لم يخبروا ويحددوا مختلف جوانبها وأبعادها، فإنه من غير المحتمل أن يكون بإمكانهم التوصل إلى حل علمي لها.

وأحياناً تصاغ المشكلة على هيئة سؤال ومن أمثلة ذلك:

لماذا يعاني الوطن العربي تخلفاً صناعياً رغم وفرة وتنوع ثرواته الاقتصادية وما هي الحلول التي تقترحها لحل هذه المشكلة؟

ج. جمع الحقائق والمعلومات من قبل التلاميذ حول كل جانب من جوانب المشكلة:

وذلك لان التلاميذ في حاجة لاكتساب حقائق ومعلومات تناسب نضجهم وخبرتهم حول الجوانب والأبعاد المختلفة للمشكلة موضوعة البحث كما أن الاستدلال إلى حل المشكلة يستلزم الحصول على هذه الحقائق والمعلومات وإدراك العلاقات بينها. وهكذا يستطيع التلميذ أن يتصور ويستوعب المشكلة ككل مترابط ومتكامل ومتفاعل لا كحقائق ومعلومات منعزلة ومبتورة الارتباطات والعلاقات.

وفي مرحلة جمع الحقائق والمعلومات من قبل تلاميذ الصف يلعب المدرس دوراً هاماً يتلخص في إرشاد تلاميذه إلى الكتب والمراجع التي تتضمن الحقائق والمعلومات المتصلة بجوانب المشكلة وإذا كانت المشكلة غير متشعبة إلى حد كبير وتتوافر الكتب التي تبحث عنها في المدرسة، فحينئذ يعهد المدرس إلى كل تلميذ بدراسة المشكلة من مختلف جوانبها. أما إذا كانت المشكلة واسعة

ومتشعبة الجوانب، والكتب والمراجع التي تتصل بها محدودة وقليلة بالنسبة لعدد تلاميذ الصف. فحينئذ يقوم المدرس بتقسيم الصف إلى مجموعات ويعهد لكل مجموعة بدراسة أحد جوانب المشكلة.

وتجتمع كل مجموعة من المجموعات في غير أوقات الدوام الرسمي لمناقشة ما توصلت إليه من الحقائق والمعلومات وتنظيمها في تقرير واحد يمثل نشاطات المجموعة في جمع المعلومات التي تتعلق بجانب من جوانب المشكلة.

ففي مرحلة الدراسة الابتدائية يكتفي في البداية بخلق فرص ومواقف تعليمية يتم فيها التعليم عن طريق إثارة مشكلة أو تساؤل يدفع التلاميذ إلى التفكير والدراسة وجمع المعلومات تحت إشراف وتوجيه المدرس من اجل الوصول إلى حل أو أحكام عامة حول تلك المشكلة شريطة أن تتلائم هذه المشكلة مع خصائص مرحلة النمو العقلي والنفسي للطلاب ومع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

وبعد انتهاء المجموعات من وضع تقاريرها يبدأ تلاميذ الصف تحت إشراف وتوجيه مدرس المادة بمناقشة وتقييم تقرير كل مجموعة وتوثيق الترابط بينها بحيث تصبح الجوانب وأبعاد المشكلة واضحة أمام التلاميذ وبعد أن يتوصل التلاميذ إلى أحكام عامة تتصل بمختلف أبعاد المشكلة يدونون هذه الأحكام العامة في دفاترهم.

د.التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة:

وفي ضوء فهم التلاميذ لطبيعة المشكلة ولجوانبها المختلفة يحاول التلاميذ تحت توجيه مدرسهم افتراض الحلول للمشكلة ومهمة المدرس في هذه المرحلة من الطريقة إرشاد التلاميذ إلى تجنب الاستعجال والارتجال في الحكم على صحة فرضية من الفرضيات باعتبارها الحل الصحيح للمشكلة، بل ينبغي

دراسة ما وراء كل فرضية من الفرضيات من حقائق وأسانيد عملية قبل الحكم على صلاحيتها كحلول للمشكلة موضوعة البحث.

هـ. اختبار مدى صحة الحلول والفرضيات:

ويعني بذلك إعادة النظر في الحلول أو الفرضيات السابقة الذكر والتحقق من مدى صحتها وقبول الحلول أو الحل الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية وتثبت صحته كحل للمشكلة ثم تطبيق أو تعميم هذا الحل على مواقف ومشكلات مماثلة بغية التعرف على الجوانب التي يصدق عليها والتوصل إلى حلول سليمة لها تتناسب مع خصائص نموهم وخبراتهم التعليمية.

٣.مزايا ومحاسن طريقة المشكلات:

أ. إن استخدام هذه الطريقة التدريسية هي ضرب من الإعداد للحياة ومشكلاتها، فهذه الطريقة من حيث مضمونها وأهدافها التربوية تنسجم مع طبيعة الحياة. فالحياة زاخرة بالمشكلات التي ينبغي معالجتها والتفكير في حلولها على نحو علمي.

ب. إن هذه الطريقة لا تهدف إلى تلقين المعلومات وحفظها، ولا إلى اختبار قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات واسترجاعها. بل تهدف إلى فهم التلاميذ لما يتعلمون وإسهامهم الإيجابي في عملية التعلم والتعليم والى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات من اجل مواجهة ومعالجة الحياة ومشاكلها بأسلوب علمي واقعي. لذلك فهذه الطريقة تهيئ الكثير من الفرص والمواقف التعليمية لممارسة التلاميذ القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي.

ج. يتوافر في هذه الطريقة عنصر الدافعية للدراسة والتفكير والكشف، ويرجع هذا إلى أن المشكلة الجيدة الاختيار تستجيب لحاجات التلاميذ

ولميولهم واهتمامهم، كما أنها تجعل لعملية التعليم والتعلم هدفاً واضحاً تلمس هو الحلول للمشكلة.

د. تنمي روح التعاون والعمل الجماعي للطلاب.

هـ. تنمي الشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس لدى الطلاب في جمع المعلومات والبحث عنها في المصادر في غير الكتاب المدرسي.

٤. النقد الموجه لطريقة حل المشكلات:

أ. إن هذه الطريقة لا تشجع التلميذ على القراءة الفاحصة المستوعبة والفهم الشامل لما يطالع، وذلك لان التلميذ حينما يطالع فصلاً من كتاب معين فهو يهتم بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة موضوعة الدراسة.

ب. إن المشكلات التي يدرسها التلاميذ قد لا تكون أحياناً ذات قيمة ومغزى بالنسبة لهم، أو قد يكون فهم جوانبها وأبعادها المختلفة والعلاقة بين هذه الجوانب والأبعاد فوق مدارك التلاميذ العقلية وخبراتهم التعليمية، وهذا يستتبع بالضرورة أن يكون المردود التعليمي لهذه المشكلات ضئيلاً وهامشياً.

ولو درسنا هذه الانتقادات بدقة وجدنا أنها غير موجهة في الحقيقة إلى طريقة حل المشكلات، وإنما إلى سوء استخدام منحنى حل المشكلات كأسلوب في تنظيم المنهج وكطريقة في التدريس.

إن النقد الموجه لمنحنى حل المشكلات كطريقة في تنظيم المنهج وكطريقة في تدريس محتوى هذا المنهج يكون فعلاً صحيحاً، اذا كان المنهج كله منظماً على هيئة مشكلات وتستخدم في تدريس كل محتواه طريقة حل المشكلات. وهذا أمر لا تشفع له الاتجاهات المعاصرة في تدريس مادة الجغرافية فمحتوى المادة ليس كله مشكلات حقيقية ترتبط بحاجات الناشئة وحاجات

مجتمعهم وتناسب خصائص مرحلة نموهم العقلي والنفسي. كما أنه ليست هناك طريقة فضلى للتدريس وإنما هناك طرق وأساليب تدريسية لكل منها مواضع استخدامها ونواحي امتيازها وقصورها.

أما النقد القائل باحتمال اختبار مشكلات قد لا تكون ذات قيمة ومغزى بالنسبة للناشئة. وقد تكون فوق مستوى استعداداتهم العقلية، فهذا النقد لا علاقة له بالطريقة وإنما ينبغي أن يوجه إلى سوء اختيار المدرس للمشكلات المناسبة لتلاميذه.

سادساً: الاستقراء والقياس:

إن الاستقراء والقياس هما من أنواع الاستدلال. والاستدلال بوجه عام هو استنتاج قضية من قضية. أو عدة قضايا أخرى ويعرف الاستدلال أيضاً بأنه الوصول إلى حكم جديد مغاير للأحكام التي استنتج منها. ولكنه في الوقت نفسه لازم لها متوقف عليها. وتسمى القضية أو القضايا الأصلية التي هي أساس الاستدلال، بالمقدمة أو المقدمات، والقضية الجديدة المستنتجة من هذه المقدمات بالنتيجة، فلا بد في كل استدلال إذن من وجود ثلاثة عناصر:

١. مقدمة أو مقدمات يستدل بها.
٢. نتيجة لازمة عن هذه المقدمات.
٣. علاقة منطقية بين المقدمات والنتيجة.

فإذا إنعدم الارتباط المنطقي بين المقدمات والنتائج انعدم الاستدلال .

١.معنى الاستقراء وميزاته:

إن الاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، وبه نصل إلى بعض القضايا الكلية من العلوم في الجغرافية والجوانب الاقتصادية. فالقضية تصل إليها بواسطة الاستقراء وان أهم ما يمتاز به الاستقراء هو ما يأتي:

١. إن الاستقراء استدلال صاعد يبتدى فيه من الجزيئات وينتهي إلى الأحكـــام الكلية.
٢. إن نتيجة الاستقراء أهم من أي مقدمة من مقدماته.
٣. إن الاستقراء يعتمد على ما يجري في الكون من حوادث وما بين الأشـــياء من روابط.
٤. إن الاستقراء يؤدي إلى حقائق عامة جديدة لم تكن معروفة.
٥. الاستقراء هو الطريق الوحيد إلى كسب المعرفة بالأشـــياء أو بعبـــارة أدق الطريق الذي إليه تنتهي المعرفة بالأشياء وللنجاح في الاستقراء علينا اتبـــاع ما يلي:

١. جمع وعرض الجزئيات الكثيرة وضرب الأمثال المنوعة وفحصها فحصاً دقيقاً.
٢. الأخذ بيد التلاميذ حتى يروا وجوه للاشتراك والتباين بينهما.
٣. حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم.
٤. التعبير عنها بعبارة من عندهم وما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً. ونستنتج من هذه النقاط الأربعة، أن للاستقراء مرحلتيـــن مـــهمتين: أولاهمـــا مرحلـــة الملاحظـــة والتجربة فالعلم بالحقائق الجزئية إما أن يكون بمشاهدتها على ما هي في الطبيعة وهذه هي الملاحظة البحتة، أو بمشاهدتها في ظروف يهيؤها الإنسان ويتصرف فيها حسب إرادته وهذه هي التجربـــة أو بـــالأخذ بمـــا يعرفـــه لغير وهي شهادة الغير المبنية على ملاحظة أو تجربة.

وثاني المرحلتين هي مرحلة الفروض والنظريات والقوانين فإذا انتـــهى الباحث من دور الملاحظة سواء كانت ملاحظته بحتة أو مصاحبة للتجربـــة وتوفرت لديه الأمثلة الكافيـــة في الموضوع الخاص الذي يبحث فيه دخل في

دور آخر من أدوار الاستقراء، وهو دور وضع الفروض العلمية والنظريات، لأن العقل بعد ملاحظة الأشياء يحاول بطبعه وضع تفسير لها.

٢. الطريقة الاستقرائية في التعليم:

عند تطبيق مبدأ الاستقراء في التعليم يحصل ما نسميه بالطريقة الاستقرائية التي نستطيع استخدامها في كثير من الدروس سيما في درس الجغرافية. ففي درس الجغرافية يمكن بحث عدة انهار مختلفة لمعرفة العلاقات التي بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها، فبعد فحص انهار في إيطاليا واسكندنافيا وروسيا، نستطيع أن نصل إلى الحقيقة العامة وهي ان الأنهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل تكون طويلة وبطيئة وصالحة للملاحة. وتمتاز الطريقة الاستقرائية بكونها طريقة منطقية ليست بالحديثة إذ يرجع تاريخ وضعها إلى أيام هربارت واتباعه فنظموها ووضعوا لها خطوات سميت بخطوات هربارت الخمس الشكلية.

٣.خطوات الطريقة:

أ. التحضير أو التمهيد:

وهي الخطوة التي يعد فيها الطلاب للدرس وتوجه أذهانهم إليه ويحملون على التفكير فيما سيعرض عليهم من المادة. وبعبارة أخرى إن هذه الخطوة الأولى في الاستقراء لغرض إفهام الطلاب الغاية من الدرس إذ أن معرفة القصد والغاية تثير الشوق والاهتمام بالدرس. وهذا التمهيد إما أن يكون بإلقاء أسئلة على الطلاب يستهدف اختبار بعض معلوماتهم السابقة وما لها علاقة بالدرس الجديد. ولا تنتهي هذه الخطوة بالأسلوب المار ذكره إلا وقد أصبح الطلاب على علم من الغاية من الدرس، وقد استعادت أذهانهم بعض ما يعرفونه من المعلومات التي لها علاقة بالدرس الجديد، فالغرض من التمهيد إذن هو توجيه أذهان الطلاب إلى الدرس الجديد وتذكيرهم بالمعلومات التي يعرفونها

والتي لها مساس به. إثارة الشوق والرغبة فيهم إليه، وحصر انتباههم فيما يـــراد تعليمهم إياه.

ب. **العرض:**

وبعد أن يكون الطلاب قد اعدوا للدرس الجديد يبدأ المـــدرس بعـــرض الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات كما مر ذكره والتـــي منـــها نســتخلص القواعد العامة. إن هذه الحقائق الجزئية أو الأمثلة يمكــــن أن يحصــل عليــها المدرس من خبرات التلاميذ أنفسهم ولا سيما إذا كانت تدور حول أمور حياتيـــة عامة أو أنها مقتبسة من المصادر التي استطاع الطلاب أن يقرأوها كتباً كانت أو صحفاً أو مجلات أو غيرها، أو من المدرس الذي استطاع بنفسه أن يحضر هذه الأسئلة وهذه الحقائق من مطالعاته وتتبعه الشخصي، ويجب أن لا ننسى أن هذه الأمثلة والحقائق، وأمر انتخابها أمر صعب جداً فيجب أن تكون قبل كل شـــيء منوعة ولكنها متشابهة من حيث وجود العلاقة المنطقية بينها وبين النتيجة المراد إستحصالها.

ويجب أن نتذكر دائماً أننا يجب أن نعتمد كثيراً في هذه الخطـــوة علـــى خبرات الطلاب السابقة التي قد يحصلون عليها مـــن المختـــبر أو المكتبـــة أو الرحلات أو المطالعات الخارجية أو الراديو أو السينما أو من أي مصدر ثقـــافي آخر ويجب أن تستعمل السبورة عند عرض هذه الحقائق أمام الطـــلاب ليجلـــب إليها انتباههم جميعاً، ولا سيما النتائج التي نتوصل إليها من تدقيق هذه الأمثلـــة والحقائق، على أننا يجب ألا ننتقل من جزء إلى جزء آخر من الدرس إذا كـــان مجزأ وإذا احتاج إلى اكثر من حصة واحدة إلا بعد إتقان الجزء الأول وتلخيص نقاطه المهمة لترسيخها في الأذهان.

ج. **الربط أو التداعي أو المقارنة:**

وبعد عرض الحقائق الجزئية أو الأمثلة على الطـلاب أو اسـتخلاصها منهم يقوم المدرس بالاشتراك مع الطلاب بالمقارنة بين هذه الحقـائق وتدقيقها وإظهار العلاقات بينها وربطها بعضها ببعض أو بمعلوماتـهم السـابقة لكي يستطيعوا أن ينتقلوا إلى الخطوة الأخرى وهي خطوة التعلم.

اننا يجب أن نعترف أن قسماً قليلاً من الطلاب قد تخطر فـي أذهانـهم أثناء مرحلة العرض بعض التعميمات أو القواعد، إلا أن هؤلاء قد يكونوا قليلي العدد. فالخطوة الثالثة هي التي تساعد الجميع بصورة عامـة علـى الاسـتعداد للتعميم أو قد تكون بعض الحقائق أو الأسئلة المعروضة معقدة في بعض نقاطـها أو قد يكون بعضها غير مهم أو أن الطلاب لم يدربوا على مثل هذه الطريقة.

إن هذه الخطوة صعبة ودقيقة لأنها تتطلب ضبط النفس في عدم التسرع بذكر النتيجة التي يتوصل إليها المدرس أو الطـلاب حتـى يسـتطيع الجميـع مناقشـة الأمثلة وتدقيقها وقد تكون هذه الخطوة مندمجة في الخطوة الثانيـة إذ يدقق المدرس مع الطلاب الأمثلة أو الحقائق أثناء عرضها وبـذا يجمـع بيـن الخطوتين.

د. **التعميم:**

والآن بعد أن تم الربط وتمت المقارنة بين الحقائق يسـتطيع الطـلاب بمساعدة المدرس أن يصوغوا ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في هـذه الحقائق بعبارة واحدة مفهومة واضحة.

وكثيراً ما يسرع الطلاب المتقدمون في ذكر القاعدة لأنـهم يسـتطيعون استقراءها بسرعة مما يؤثر في سير بقية الطلاب. فمنعاً لحدوث مثل هذا، هناك طريقة يستطيع المدرس أن يتوسل بها وهي ان يطلب من هؤلاء المتقدمين الذين يتوصلون بسرعة إلى النتائج أن يدونوا ما يتوصلون إليه علـى أوراق خاصـة

ويقدمونها إلى المدرس. وعندما يرى المدرس أنها صحيحة يطلب منهم أن يحفظوها إلى أن ينتهي بقية التلاميذ من الوصول إلى القاعدة. فالخطة المثلى إذن هي أن لا تقال القاعدة أو النظرية شفهيا إلا بعد أن تتضح في أذهان القسم الكبير من طلاب الصف.

ويجب أن لا يحاول المدرس نفسه يصوغ القاعدة بأسلوبه مباشرة بل يجب أن يتوصل إليها تدريجيا من الطلاب فيضيف على عباراتها أو ينقص منها كل ذلك بمساعدة الطلاب ويجب أن لا يشجع المدرس التخمين من قبل الطلاب لأن ذلك لا يشجع على التفكير بل على التسرع في الحكم.

وإذا رأى المدرس أن الطلاب لم يستطيعوا أن يتوصلوا إلى قاعدة و تعميم فعليه الإتيان بأمثلة أخرى أو ذكر حقائق جزئية غير التي ذكرت والتي قد تساعد الطلاب على الوصول إلى نتيجة ما.

هـ .التطبيق:

وهي الخطوة الأخيرة وفيها يفحص الطلاب صحة التعميم الذي وصلوا إليه بتطبيقه على أمثلة وجزئيات أخرى. ويجب أن يتذكر كل مدرس أن فهم الطلاب للقاعدة أو للتعميم الذي يتوصل إليه أمر مهم جدا، فتطبيقه ونجاح هذا التطبيق يتوقف على الفهم. والتطبيق أيضا يساعد على ترسيخ القاعدة في أذهان الطلاب وطبعها في ذاكرتهم والحقيقة ما التصنيف إلا تدريب وتمرين على حفظ القاعدة أو التعميم الناتج

٤. القياس والطريقة القياسية:

القياس هو انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي. ويتألف هذا القياس دائماً من قضيتين ينتج منها قضية ثالثة وتسمى القضيتان بالمقدمتين كما تسمى القضية الناتجة بالنتيجة، وهذه النتيجة هي أخص من المقدمات بينما تكون نتيجة الاستقراء أعم من مقدماتها ففي المثال الآتي:

النيل أطول نهر في إفريقيا

المقدمتان، أطول نهر يجري في مصر والسودان.

النيل يجري في مصر والسودان.

نلاحظ في هذا القياس ثلاثة حدود وهي النيل (ويسمى بالحد الأصغر) وأطول نهر في إفريقيا(ويسمى بالحد الأوسط)، ويجري في مصر والسودان (ويسمى بالحد الأكبر). ولو دفعنا هذه الحدود الثلاثة ودفعنا مقدمتي القياس المار ذكره لوجدنا أن الحد الأصغر وهو موضوع النتيجة وأن الحد الأكبر وهو محمول النتيجة وان الحد الأوسط هو الذي يظهر في كل من المقدمتين ولكن لا يظهر في النتيجة. أما المقدمة التي يظهر فيها الحد الأكبر فتسمى بالمقدمة الكبرى، والمقدمة التي يظهر فيها الحد الأصغر فتسمى بالمقدمة الصغرى.

وعند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعليم نحصل على ما نسميه بالطريقة القياسية المألوفة لدى كثير من المشتغلين بالتدريس بالطريقة الاستنتاجية.

وما هذه الطريقة القياسية إلا صورة موسعة للخطوة الأخيرة من الطريقة الاستقرائية وهي خطوة التطبيق إذ أن الأسس العامة تقدم إلى الطلاب جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الأسس والقواعد

العامة. ويستطيع المدرس بهذه الطريقة إما أن يقدم حقائق جديدة جـــاهزة إلـــى الطلاب أو انه يفسر ويشرح لهم حقائق وقواعد سبق وأن ألقيت عليهم.

إن هذه الطريقة سريعة ولا تستغرق وقتاً طويلاً كطريقة الاســـتقرائية، فالحقائق العامة والقواعد تعطى بصورة مباشرة من قبل المدرس. ثم ان هـــذه الحقائق العامة تكون عادة كاملة ومضبوطة لأنها قد توصل إليها بواسطة البحث الدقيق. هذا ويجب ان لا يتبادر إلى الذهن أن هذه الطريقة لا تســـاعد الطـــلاب على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير لا يعتمد على الطريقة فقط بل يحتـــاج إلى المادة والحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشاكل وتفسير الوضعيات الجديدة بمهارة وحذق.

٥.علاقة الاستقراء بالقياس:

يظهر لنا إذن مما تقدم أننا لا نستطيع الاستغناء عـــن القيـــاس أو عـــن الاستقراء في التدريس فالعقل لا يقوم بأحد الاستدلالين بدون الاستعانة بالاستدلال الآخر والسبب في ذلك هو أن القياس يحتاج كما تقدم ذكره إلى مقدمـــات كليـــة عامة وهذه المقدمات لا نستطيع الوصول إليها إلا عن طريق الاســـتقراء الـــذي يساعدنا على معرفة الحقائق العامة لتدخل تحتها الحقـــائق الجزئيـــة والأمثلـــة. فالقياس إذن يعتمد على الاستقراء من هذه الناحية متقدم على القياس، ولكن مـــن ناحية أخرى نرى أن الاستقراء يعتمد كثيراً على القياس، وذلك لأننا نحتاج فـــي كثير من الأحيان أن نتحقق من صدق الحقائق العامة والقواعد التي نتوصل إليها بواسطة الاستقراء، وطريقة التحقق هذه هي ان نطبق هذه الحقـــائق والقواعـــد على الحقائق الجزئية التي من جنسها وهذا التصنيف والتحقيق هو القياس بعينه.

فالاستقراء والقياس عمليتان متداخلتان لا يمكن الفصل بينهما ففي كـــل تفكير صحيح كامل نجدهما معاً فالتفكير عملية عقلية واحدة ولذلـــك لابـــد مـــن مزجها معاً بادئين بالاستقراء أحياناً ومعقبين بالقياس في اكثر ما نستطيع مـــن الدروس.

مصادر الفصل الثاني

١. حسن ملا عثمان : طرق التدريس ج٢، طرق تدريس المواد الاجتماعية الجغرافية والتاريخ، مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.

٢. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج١. دار الكشاف، بيروت ١٩٥٦.

٣. الدكتور فكري حسين رياني: التدريس . عالم الكتب ١٩٧١.

٤. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة ١٩٧٤.

٥. الدكتور محمد مصطفى زيدان : عوامل الكفاية في التربية. دار مكتبة الأندلس. طرابلس ليبيا. ١٩٧٤.

المصادر الأجنبية

6. Armstrong, d. g (1980) social studies in secondary education. Collier Macmillan publisher London.
7. Long, m. (1974) handbook for geography teachers. University of London institute of education, Methuen education, l td.
8. Preston, R.G (1974) teaching social studies in the elementary school. New York.
9. Tiegs, E.W and other, teaching the social studies (New York) – ginn and comp- 1959.
10. Wesley, E. and other, teaching social studies in high schools- Boston, D.C- heath and comp- filth, Ed- 1964.
11. Wright, b-a- and other, elementary school curriculum better teaching now- new York- the Macmillan comp- 1971.

الفصل الثالث

الوسائل التعليمية وتقويم نتائج تدريس الجغرافية.

أولاً : الوسائل التعليمية .

ثانياً: أنواع الاختبارات.





الفصل الثالث : الوسائل التعليمية وتقديم نتائج تدريس الجغرافية

أولاً: الوسائل التعليمية:

١.أهميتها:

ترجع أهمية الوسائل إلى كونها تعرف الطلاب بالأشياء والموضوعات الجديدة، التي لا يملكون صوراً إدراكية سابقة عنها، والتي لا يكفي الشرح أو الكلام عنها لغرض فهمها واستيعاب خبراتها الحقيقية، لذا لا بد من عرض نموذج أو عينة أو صورة تخطيطية عنها لغرض تحقيق الهدف والوسيلة التعليمية من ناحية أخرى تعتبر مهمة في جذب انتباه الطلاب إلى الدرس وتشويقهم إلى المشاركة فيه بفعالية ونشاط، لأنها ترضي حب الاستطلاع لديهم، و لأنها تعتمد على حاسة السمع إلى جانب حاسة البصر، وقد تسهم حواس أخرى في تأكيد إدراك الحقائق والمعلومات حسب موضوع ومادة الدرس، كما تؤدي الوسيلة التعليمية أغراضاً أخرى منها غرس المبادئ والقيم التربوية في نفوس الطلبة إلى جانب الهدف العلمي.

٢.أسس اختيارها واستعمالها:

١. أن تكون الوسيلة المستخدمة ذات صلة وثيقة بالموضوع لا أن يتكلف المدرس في إيجادها أو يجعلها غرضاً وهدفاً لا وسيلة.
٢. أن تكون في مستوى الطلاب من ناحية إدراك المبادئ التي تقوم عليها وكيفية العمل بها والأهداف التي تحققها كأن تكون خارطة مجسمة أو كرة أرضية توضح خطوط الطول والعرض ومدار الجدي أو مقياساً للرطوبة.
٣. أن لا يتكرر عرض عدة وسائل تعليمية في موضوع واحد خاصة إذ كانت هذه الوسائل لا تتضمن معلومات جديدة ولا تهدف إلى تحقيق هدف جديد.

٤. حسن استعمال الوسيلة: ينبغي استعمال كل وسيلة بطريقة صحيحة تتفق وخطة الدرس، فهي ليست شيئاً كمالياً ولا يمكن الاستعاضة بها عن موضوع الدرس ومما يؤدي إلى النجاح في استعمال الوسيلة. وينبغي تقديمها في الموعد المناسب وعند تزامن الحاجة لاستخدامها وعدم عرضها قبل البدء بموضوع الدرس.

٥. يمكن مراعاة الأمور الآتية في حسن اختيارها:

أ. ملائمتها للمكان الذي ستستخدم فيه وللزمن المخصص، وللأجهزة الموجودة وإمكانات نقلها.

ب. ثمن تكاليف الوسيلة.

ج. مدة استخدامها ومتى تستهلك.

٣.مفهومها وقيمتها في عملية التعليم:

نقصد بالوسائل التعليمية، كل أداة يستخدمها المدرس من اجل أن تعينه في تحقيق أهدافه التدريسية وهذا يعني أن الأصل في التدريس، هو نشاط المدرس وما يستعمله من وسائل تعليمية، فالخرائط والصور والأفلام واستخدام الكتب والمطبوعات ....الخ، ما هي إلا أدوات تعليمية تساعد المدرس إذا أحسن اختيارها واستعمالها في تنفيذ ما يريد الوصول إليه من أهداف تعليمية.

للوسائل التعليمية المستخدمة استخداماً مجزياً مكانة هامة في عملية تعليم وتعلم درس الجغرافية وذلك للأسباب التالية:

١. إن التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس غير كاف لتوضيح وتجسيد المفاهيم والأفكار التي تتضمنها الدروس التي يلقيها المدرس أو الموضوعات التي يطالعها الطالب في كتب تدريس مادة الجغرافية فتصور وفهم الطلبة لا سيما في مرحلة الدراسة المتوسطة لما يدرسون من ظواهر جغرافية، عبر العصور المختلفة، يعتمد على خبرات سبق الإحساس بها لا سيما الخبرات البصرية. وهذا تقدمه الخبرات المباشرة والوسائل التعليمية. فهي تضفي على التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس، أو الذي يتضمنه الكتاب المدرسي

جـــواً من الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيداً مادياً مشوقاً لما تنطوي عليه المواضع المختلفة من أماكن وعلاقات اجتماعية وارتباطات مكانية وعلاقات زمنية.

٢. إن الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية من شأنه أن يعين المـــدرس علـــى تحقيق أهداف درسه، لأنها تثير اهتمام وانتباه الطلبة لما يدرسون. فهي تقدم لهم خبرات حسية مشوقة ومتصلة بموضوع درســـهم وبصـــورة مترابطـــة ومتماسكة فتعينهم على توضيح محتوى الدرس وعلى ملاحظة وتتبع أجزائه وما يلي هذه الأجزاء من علاقات وارتباطات وهذا بـــدوره يســـهل فهمـــهم لموضوع الدرس ويجعل تعليمهم أطول زمناً.

٣. إن درس الجغرافية من اكثر المواد المدرســـية حاجـــة الـــى اســـتخدام الوسائـــل التعليمية لكونها تتضمن علاقات وارتباطات مكانية بين الظواهـــر الجغرافية (من طبيعية أو بشرية أو كليهما معاً) ومن الصعب على الطلبـــة تصور العلاقات والارتباطات المكانية للظواهـــر الجغرافيـــة دون تجســـيد مـــادي لها.

٤.أنواعها:

أ.السبورة:

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التعليمية وأكثرها شيوعاً فهناك عدد كبير من المدرسين لا يجيدون استخدام السبورة استخداماً سليماً يساعد الطلبة على تتبع أجزاء الدرس وتوضيح العلاقات بين هذه الأجزاء.

وترجع القيمة التعليمية للسبورة كوسيلة من الوسائل البصرية المعينة في التدريس إلى كونها تلائم العمل الجمعي، وان ما يكتب ويرســـم عليـــها يشـــمل نواحي عديدة ومتنوعة. فما يدون على السبورة وما يرسم عليـــها يتمكـــن مـــن ملاحظاته ومناقشاته جميع طلبة الصف، ويمكن أن يكون مدعاة لجلب إنتباهـــهم وإثارة اهتمامهم لمحتوى الدرس وما يكتب ويرسم على السبورة يتضمن أمـــوراً

مختلفة يختار منها المدرس ما يناسب طبيعة الدرس وما يلائم مستوى نضج الطلبة.

ونستخدم السبورة لدى تدريس درس الجغرافية لأغراض متعددة:

١. تكوين ملخص واضح لنقاط الدرس الرئيسة .
٢. تدوين الاصطلاحات العلمية.
٣. كتابة الكلمات الصعبة.
٤. رسم الخرائط والأشكال التخطيطية والرسوم البيانية.

القواعد التي يجب مراعاتها لدى استخدام السبورة:

إن استخدام السبورة على نحو فعال وناجح يتطلب من المدرس الاهتمام بالأمور التالية:

١. يراعى أن تكون السبورة نظيفة غير مكتوب أو مرسوم عليها ما يتعلق بدروس سابقة. وكذلك ينبغي أن تكون إضاءة السبورة جيدة ولونها مريحاً وهناك نوعان من السبورات من حيث اللون: سبورة سوداء اللون يكتب عليها بطباشير بيضاء، وسبورة خضراء اللون يكتب عليها بالطباشير الصفراء أو البيضاء. ويعتقد البعض أن استخدام السبورة الخضراء مع الطباشير الصفراء من الممكن أن يحدث رد فعل نفسي أطيب مما يحدثه استعمال السبورة السوداء مع الطباشير البيضاء.
٢. ليس هناك نظام صارم ومحدد لاستخدام السبورة. والمدرس حر في انتهاج الأسلوب الذي يراه اكثر جدوى من الناحية التعليمية لدى استعماله السبورة كوسيلة تعليمية وننصح أن يقسم المدرس السبورة إلى قسمين أحدهما كبير إلى اليمين والآخر أصغر منه إلى اليسار، ويستخدم القسم الأيمن لكتابة ملخص لنقاط الدرس الرئيسة. ويخصص القسم الأيسر لرسم بعض الرسوم السريعة الموضحة لبعض أجزاء الدرس ولتدوين الاصطلاحات والأرقام الإحصائية.

٣. يفضل ألا يكون الملخص السبوري مكتوباً على السبورة وجاهزاً قبل الدرس، بل ينبغي أن يكتب نقطة بعد نقطة وبصورة واضحة ومرتبة. وذلك لأن الملخص الكامل والجاهز قبل الدرس قد يكون معقداً وبالتالي قد يربك الطلبة. أضف إلى هذا أن الملخص السبوري الكامل لا يتيح للطلبة فرصة الإسهام في استخلاص نقاطه وتكوينه، نتيجة نقاشهم مع مدرس الصف ونقاشهم بعضهم البعض.

٤. ينبغي العناية بوضوح وترتيب وتنظيم ما يكتب ويرسم على السبورة. فالملخص السبوري الذي يتسم بعدم وضوح عبارته، وعدم ترتيب وتنظيم أجزائه، وعدم مراعاة تتابعه المنطقي والرسوم السبورية التي تتصف بعدم الاضطراب، كلاهما وسيلة إيضاح يعوزها الوضوح، وما يدون ويرسم على السبورة على هذه الشاكلة ليس له قيمة تعليمية مهمة لكونه لا يساعد طلبة الصف على تتبع وفهم أجزاء الدرس وإدراك العلاقات بينها. كما انه من الصعب على المدرس نفسه (إذا استخدم السبورة استخداماً ما يتصف بالفوضى وعدم التنظيم) أن يجد مواقع بعض أو الرسوم على السبورة لدى حاجته للاستعانة بها أثناء المراجعة أو لتوضيح العلاقات بين نقطتين أو اكثر من نقاط الدرس.

٥. من المفضل أن يقلل المدرس قدر المستطاع من كتاباته على السبورة الرئيسة. وينبغي تجنب كثرة مسحها وملئها في الحصة الواحدة لأن ذلك يؤدي إلى تبعثر انتباه الطلبة والى إضعاف قدرتهم على فهم العلاقات بين أجزاء الدرس الجديد.

٦. إذا كان موضوع الدرس يتطلب أن يستخدم عدداً من الرسوم والخرائط السبورية بحيث من الصعب أن تستوعبها بوضوح سبورة الصف الرئيسة ومن العبث رسمها في أثناء سير الدرس لأنها تستغرق وقتاً طويلاً، ففي هذه الحالة ينبغي استعمال سبورة إضافية للغرض سالف الذكر.

٧. ينبغي أن يكون ما يكتب على السبورة واضحا لجميع طلبة الصف، ولهذا السبب يجب تجنب الكتابة في الجزء الأسفل تماما من السبورة .
٨. استخدام الطباشير الملونة لإبراز وزيادة توضيح محتوى الخرائط السبورية أو الرسوم التخطيطية.

ب. الأطالس:

من المرغوب فيه كثيرا أن يكون لكل طالب نسخة من الأطلس المدرسي المناسب لمستواه. والأطلس وسيلة تعليمية يشترط فيه أن تكون كل خرائطه واضحة وغير مزدحمة بالتفاصيل الدقيقة. ويجب أن ترسم خرائطه بحيث تراعي المتطلبات التعليمية. وعندما تكون الأطالس المتوفرة متوافقة مع مجموعة خرائط الصف الحائطية، فان ذلك يسهل عمل الطلاب ويجعل بمقدورهم التعرف بسرعة على جميع مجالات استعمال الخرائط ومصطلحاتها.

وتعتبر الأطالس المتخصصة معينات ممتازة للمعلم نفسه. ويمكن أحيانا استعمالها في الصف. فمثلا (أطلس أشكال التضاريس) في فرنسا الذي يتناول موضوع جغرافية الدول الطبيعية برمته – بعرض مناظر أخاذة لتضاريس مبنية على خرائط خطوط الارتفاعات (الكونتور) تبدو مجسمة للطلاب عند النظر إليها بنظارات مزدوجة التلوين.

وهكذا فإن الطلاب باستعمال أطالس جيدة لا يحصلون على معرفة جديدة فحسب، بل ويتمكنون أيضا – وهذا أمر قيم جيد في التربية من عادة العمل الفردي ومن سوء الحظ أن أطالس المدارس مازالت نسبيا غالية الثمن.

ج. الأجهزة:

تباع في الأسواق أجهزة تعليمية مفيدة وغالبا ما تكون مبتكرة غير أنها غالية الثمن. ومثل هذه الأجهزة فوق متناول معظم المدارس. غير انه بقليل من المهارة والابتكار يمكن صنع أجهزة بسيطة خشنة وقوية لها استعمالات كثيرة. وفيما يلي بعض الأمثلة منها:

١. جهاز لقياس درجة الحرارة والضغط الجوي وكمية سقوط المطر:

من السهل الحصول على ترمومتر وبارومتر. وفي حالة تعـــذر ذلـك فبوسع المدارس جمع المعلومات عن درجات الحرارة والضغــط الجــوي فــي نقــاط مختلفة من البلاد من الصحف اليومية أو الراديو. كما انه مــن الســهل صنع مقياس مطر، إذ أن كل ما يحتاج إليه هو قمع يوضع في كــأس مــدرج، بنسبة مساحة القمع إلى مساحة مقطع الكأس، بحيث تعطي القــراءة الظاهريــة كمية الماء المتجمعة في الكأس. ويمكن قياس مبلغ سقوط الثلج باستعمال (مــائدة الثلج) وهي مائدة خشبية مربعة أبعادها قدم توضع في مكان محمي من الريــح ويثبت على سطحها عمود حديدي طويل نسبياً ليدل على مستوى سطح المــائدة عند تغطيته بالثلج. ويمكن قياس سمك الثلج بمسطرة مدرجة بعد نــزول الثلــج فــي كل مرة. وتوفر كل هذه القياسات والقراءات أساساً طيباً لدراسة علم الجــو والمناخ.

٢. أجهزة قياس أخرى:

ليس من العسير على الطلبة أن يحصلوا على أجهزة قليلة بسيطة مثــل البوصلة وأدوات رسم الخرائط الأولية (أقلام رصاص، مساطر، منقلة.... الخ) وعلى المعلمين إيضاح طرق استعمالها خلال العمل الميداني.

د. الخرائط والكرات الأرضية:

تعتبر الخارطه من أهم الوسائل التعليمية في تدريس مــادة الجغرافيــة لكونها الوسيلة (الوحيدة) التي توضح العلاقات المكانية بين مختلــف الظواهــر على سطح الأرض أو على جزء منه. كما أن الاستخدام الجيد للخرائط من شانه أن يثير ميل انتباه الطلبة لمحتوى الدرس، ويعنيهم علــى تثبيــت وتذكــر مــا يتعلمــون ويغنيهم عن الاستظهار الذي لا مبرر له.

ويلاحظ أن طبيعة الجغرافية كعلم وكطريقة في البحث والتفكير تجعــل استخدام الخارطة في تدريسها ودراستها أمراً لا مناص منه. فالجغرافية (حســب مفهومها المعاصر) هي: دراسة (توزيع) مختلف الظواهر على سطح الأرض أو على جزء منه وتحليل العلاقات المكانية بين هذه الظواهر. والخرائط هي دليــل

يوضح مواقع توزيعات مختلف الظواهر الجغرافية على سطح الأرض، وهي أيضاً أداة هامة لتوضيح العلاقات والارتباطات بين هذه الظواهر ومن هنا تتضح لنا أهميته وقيمة الخرائط في تدريس ودراسة الجغرافية. وهذا يعني أن الخارطة أداة لاستخلاص بعض الحقائق والمعلومات الجغرافية من قبل الطلبة وتحت إشراف وتوجيه المدرس.

وثمة أنواع عديدة من الخرائط تختلف باختلاف الغرض الذي رسم من اجله. فلدينا اليوم مثلاً خرائط تضاريس والخرائط المناخية وخرائط النبات الطبيعي، والخرائط الاقتصادية وخرائط السكان والخرائط السياسية. وقد توضح الخارطة ظاهرة معينة أو قد تبين ظاهرتين أو اكثر.

قواعد ينبغي مراعاتها لدى استخدام الخرائط

١. لدى إعدادك الدرس عين الخارطة أو الخرائط التي ينبغي استخدامها واطلع على مدلولات ورموز الخارطة، فالخرائط لها لغة خاصة ندعوها لغة الخرائط تتألف من مجموعة الرموز والإشارات ومقاييس الرسم. ولا يمكن إدراك وفهم ما هو موضح في الخرائط من قبل المدرس او من قبل الطلبة الا بعد استيعاب ووعي لمدلولات هذه الرموز والإشارات قبل استخدام الخارطة لأي غرض من الأغراض.

٢. حدد كيف ومتى تستعمل الخارطة في دروسك. وما هي الأسئلة التي توجهها للطلبة والمتصلة بما يشاهدونه ويلاحظونه ويستخلصونه من حقائق جغرافية من الخارطة.

٣. مادمنا نستخدم الخارطة كوسيلة إيضاح بصرية في التعلم الجمعي، فينبغي أن تكون غير مزدحمة بالمعالم الجغرافية بل مبسطة وواضحة توضح ظاهرة جغرافية واحدة أو ظاهرتين.

٤. ينبغي أن تكون الخارطة المستخدمة كوسيلة تعليمية في تدريس درس الجغرافية متصفة (بالدقة التعليمية) ومستندة على (أحدث) الحقائق العلمية فلا يمكن مثلاً، استخدام الخرائط السياسية لقارة إفريقيا، أو لقارة آسيا

المصنوعة قبل الحرب العالمية الثانية. ولا يصح مثلاً، إبراز مناجم الذهب في (كلجاردي) في استراليا، لأنها قد نضبت.

٥. يفضل في الخرائط الحائطية أن تكون كبيرة وواضحة لجميع طلبة الصف. وأن تمثل ظاهرة أو ظاهرتين، وان يلم الطلبة بمدلولات رموزها ويفضل كذلك أن نزود الخرائط وبخرائط صغيرة في أسفلها توضح كل واحدة منها ظاهرة معينة كالمناخ أو النبات الطبيعي لإعطاء الطلبة فرصة ملاحظة واستنباط بعض العلاقات والارتباطات بين هذه الظواهر الجغرافية.

٦. للخريطة الصماء التي يرسمها المدرس على السبورة وينميها خطوة خطوة حسب نمو الدرس فائدة تعليمية قيمة، فالطالب يتابع أولاً بأول ما يصفه المدرس على الخارطة من البيانات والرسوم لتوضيح ظاهرة ما. في حين يجد بعض الطلبة نوعاً من الارتباط في فهم ما يوضع على الخرائط الجاهزة نظراً لتعقدها نسبياً. ويلاحظ أن للخارطة الصماء ميزة اخرى بالنسبة للخرائط الجاهزة. فالخارطة الصماء تمكن المدرس والطلبة من التحرر من التفصيلات التي لا مبرر لها، والتي لا علاقة لها بما يهدف المدرس إلى توضيحه.

ويفضل في حالة الخارطة الصماء التي يسجل عليها المدرس المعالم الجغرافية تدريجياً وحسب نمو الدرس. أن يكون مع الطلبة خارطة صماء مما ثلة مطبوعة أو مرسومة مسبقاً يسجل عليها الطلبة ما يسجله المدرس على الخارطة السبورية الصماء.

٧. شجع الطلبة على رسم بعض الخرائط الهامة بأنفسهم ومراجعتها على الأطلس الجغرافي لتلافي الأخطاء، ثم اكتب ملاحظات على الخرائط التي رسمها الطلبة.

٨. يلاحظ أن البعض من الطلبة المطبقين ينحني على الخارطة لدى تعيين بعض المعالم الجغرافية عليها. بحيث يحجب بظهره رؤية بعض الطلبة لما يشير إليه في الخارطة أو يحجب الخارطة بأكملها عنهم. لذا ينبغي على

المدرس استخدام مؤشر أو مسطرة للتأشير على المعالم الجغرافية التي يريد توضيحها مع التأكد من رؤية طلبة الصف جميعاً لما يشير إليه على الخارطة.

٩. لدى تدريسك جغرافية بلد من البلدان حاول أولاً استخدام خارطة القارة التي ينتسب إليها البلد لإيضاح موقعه ومختلف علاقاته المكانية مع بقية أجزاء القارة. وبعد الانتهاء من توضيح هذه الحقائق استخدم خارطة ذلك البلد. ففي تدريس جغرافية الهند ينبغي ان تستخدم خارطة اسيا للغرض السالف الذكر، ثم استخدم خارطة الهند لتوضيح ما تريد توضيحه من نقاط الدرس عليها وإذا كان موضوع الدرس، قارة من القارات عليك اولاً تعيين موقعها على خارطة العالم وإيضاح علاقاتها المكانية مع بقية القارات، ثم التدرج الى استخدام خارطة القارة نفسها.

الكرة الأرضية

تمتاز الكرة الأرضية كوسيلة تعليمية بخصيصة تميزها عن بقية الخرائط ، وذلك لان الكرة الأرضية تمثل احسن تمثيل في كرويتها وفي ميلانها حول محورها. وهي أيضاً تبين بصورتها أدق من بقية الخرائط لتوزيع العالم لليابس والماء، ومواقع القارات بالنسبة لبعضها البعض. ولهذا لسبب فان الكرة الأرضية تساعد المدرس على توضيح وتجسيد حقائق تعكس الموضوعات الجغرافية بصورة افضل من بقية الوسائل التعليمية، ومن هذه الموضوعات على سبيل المثال. خطوط الطول والعرض وحساب الوقت وتوضيح دوران الأرض حول نفسها وحدوث الليل والنهار والفصول الأربعة. كما أن بعض الحقائق عن الخطوط الجوية لا يمكن توضيحها للطلبة إلا باستخدام الكرة الأرضية كأقصر طريق جوي للسفر من بريطانيا إلى اليابان.

والكرات الأرضية على أنواع منها:

أ. كرة أرضية صماء سوداء اللون من المعدن مرسوم عليها فقط خطوط الطول أو العرض وحدود القارات. وتستخدم هذه الكرة في توضيح

الموضوعات المتصلة بخطوط الطول ودوائر العرض وحساب الوقت وتحديد المعالم الجغرافية على سطح الأرض.

ب. كرة أرضية طبيعية ملونة موضح عليها توزيع الماء واليابس ومواقع القارات واهم المرتفعات والمنخفضات والتيارات البحرية وغيرها من الظواهر الطبيعية الرئيسة.

ج. كرة رضية سياسية تبين الحدود السياسية بين الدول، والدول المستقلة والمحيطات والخطوط الملاحية بين أقطار العالم، وغيرها من البيانات الجغرافية الهامة.

وهناك بعض ضروب الأسئلة والتمارين العامة المتعلقة باستخدام الكرة الأرضية واليك عدداً منها:

١. في أي مكانين من الأرض تتلاقى خطوط الطول؟
٢. في أي نصف من نصفي الكرة الأرضية فيه يابس أكثر : النصف الشمالي أم النصف الجنوبي؟
٣. هل هناك كتل أرضية بين خط عرض صفر وخط طول صفر وخط طول غرباً؟

هـ. **الصور:**

تعتبر الصور من الوسائل التعليمية القيمة في تدريس درس الجغرافية لكونها تجسد وتوضح الكثير من الحقائق والظاهرات الطبيعية بصورة افضل من مجرد الاقتصار على الشرح اللفظي لمادة الدرس.

فالاستخدام الناجح الجيد للصور يساعد الطلبة على تصور وتوضيح ما يقوله المدرس وينمي فيهم روح الملاحظة الفاحصة لما يشاهدون، كما ان استعمال الصور كوسيلة تعليمية من شأنه أن يكون مدعاة لإثارة اهتمام وانتباه الطلبة لما يتعلمون.

ويلعب الاستخدام المثمر الجيد للصور دوراً مهماً في تدريس الجغرافية لكونه يوضح ويجسد ما يشرحه مدرس الجغرافية من ظواهر بشرية وطبيعية

يساعد الطلبة على تكوين (صور عقلية بصرية) واضحة لما يدرسونه من ظاهرات جغرافية ويعينهم أحياناً على توضيح واستجلاء العلاقات المكانية لهذه الظواهر.

ويلاحظ أن مجرد حديث المدرس وتحليله للحقائق والظواهر الجغرافية قد يكون غير كاف لإيضاح هذه الحقائق والظواهر في ذهن الطلبة. ولابد للمدرس من الاستعانة بصور ذات قيمة تعليمية كيما يضمن التجسيد الواقعي الحي للعديد من دروس الجغرافية ونذكر منها على سبيل المثال: خصائص الحياة البشرية في منطقة التندرا المتمثلة في جماعات اللاب والسمرقند والكوريات واليوكاجير والاسكيمو وخصائص حياة الإنسان في بيئة المراعي المتمثلة في حياة جماعات القرغيز في وسط آسيا وجماعات النافاجو في جنوب غرب الولايات المتحدة وخصائص حياة الإنسان في بيئة الغابات المدارية وخصائص حياته في البيئة الصناعية، وغيرها من الموضوعات الجغرافية التي لا يمكن التعويل على مجرد التعليم اللفظي في توضيحها في أذهان التلاميذ وتصورهم لها.بل لابد من استخدام بعض العينات التدريسية كالصور والأفلام.

وتمتاز الصور كوسائل إيضاح بصرية بأنها من الميسور الحصول عليها من مصادر عديدة وتكاليفها قليلة. ومدرس الجغرافية يستطيع جمع الصور من الكتب والمجلات والصحف كما ان كتب تدريس الجغرافية تزود غالباً ضمن قائمة المراجع بكشف عن مصادر اقتناء الوسائل التعليمية ومنها الصور والأفلام.

الأمور التي ينبغي مراعاتها لدى استخدام الصور:

١. ينبغي أن تكون الصورة واضحة ودقيقة من الناحية العلمية لكي تكون الصورة الذهنية الناجمة عن مشاهدتها واضحة ودقيقة أيضاً.
٢. ينبغي أن تكون الصورة كبيرة الحجم يسهل على الطلبة رؤيتها لدى عرضها عليهم، وإذا كانت الصورة صغيرة فيمكن استخدام العاكسات بضروبها المختلفة كالفانوس السحري، والابيسكوب لتوضيحها وتكبيرها.

٣. يفضل ألا تكون الصورة مزدحمة بالتفاصيل لكيـــلا تحجـــب التفـــاصيل الفكرة الرئيسة في الصورة أو تطغي عليها.

٤. من شروط الاستخدام المجزي للصور كوسائل تعليمية دراسة المــــدرس للصور قبل الدرس وان يحدد في أي جزء من الدرس يســـتعملها وان يعــد بعض الأسئلة حول ما يشاهده الطلبة في الصور ويساعدهم على اســتخلاص نقاط رئيسة يمكن التوصل إليها من ملاحظـــة ودراســـة الصـــورة وإدراك العلاقات والارتباطات بين الحقائق و الظواهر التي توضحها.

٥. في الصور كبقية وسائل الإيضاح ما هي إلا أدوات (وسائل تعليمية)وليس غايات في حـــد ذاتـــها، ولـــهذا فاســـتعمالها ينبغـــي ان يكـــون خاضعـــاً وتابعاً(لأهداف) الدرس ومدى الضرورة لها كوسيلة تعليمية. وهـــــذا يعنـــي تجنب الاسراف والمبالغة في عرض الصور في الدرس الواحد. أو عـــرض الصور في وقت غير مناسب مـــن الـــدرس او عـــرض صـــور يعوزهـــا الوضـــوح وتتسم بالصغر، واستخدام صور تعوزها الدقة التعليمية أو إدراك محتوياتها فوق نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية، إذ ان استخدام مثـــل هذه الصور لا يحقق الهدف من استعمالها كوسيلة تعليمية.

و.السينما التعليمية:

السينما من الوسائل التعليمية المهمة بالنسبة لتعليم درس الجغرافية نظراً لكونها تتصف بمزايا تنفرد بها كوسيلة تعليمية وهذه المزايا هي.

١. إن السينما التعليمية تثير شوق الطلبة ورغبتهم في الدرس لان ما تعرضه يتصف (بالحركة) ويعكس الواقع الحي لما يراد توضيحه.

٢. السينما التعليمية وسيلة لعرض معلومات وحقائق كثيرة في زمن قصـــير فالعلم السينمائي التعليمي مثلاً، يستطيع أن يعرض ويوضح بصـــورة حيـــة ومشوقة الحقائق والمعلومات المتصلة بمناطق النفط وكيفيـــة اســـتخراجه ونسب إنتاجه ووسائل تسويق النفط والبلدان المستوردة له خلال فترة قصيرة نسبياً.

٣. إن السينما التعليمية بمقدورها تكوين صور عقلية بصرية (وربما سمعية) لأجزاء الدرس الأساسية مما يفضي إلى إطالة مدة التذكر. وقد دلت الاختبارات أن المعلومات المستمدة عن طريق السينما التعليمية تبقى في أذهان الطلاب مدة تزيد بمقدار الضعف عن المدة التي تبقى فيها المعلومات المكتسبة عن طريق الوسائل التعليمية الأخرى.
٤. تستطيع السينما التعليمية عرض غوامض الأشياء، وذلك بعرض دقائقها التفصيلية عرضاً مجسماً وواضحاً فتعين بذلك الطلبة على تذليل ما يصادفهم من عقبات وصعوبات في التعليم، والسينما تستطيع إيضاح الأمور الغامضة التي لا يستطيع الطالب إدراكها عن طريق الشرح اللفظي لكونها تتصف بأربع خصائص هي:
أ. التصوير المكروسكوبي والتلسكوبي.
ب. إمكانية اتخاذ المواضع التصويرية المناسبة.
ج. الأساليب الفنية بالتصوير.
د. الرسوم والصور المتحركة.
٥. إن السينما التعليمية تستطيع عرض الكثير من الظواهر الجغرافية وعرض الكثير من الظواهر البشرية والطبيعية على نحو حي وجذاب كحدث الليل والنهار والبراكين وخصائص الحياة في قاع المحيطات وعوامل التعرية والحياة في الصحراء وخصائص الحياة البشرية في مناطق مختلفة.

هناك ثلاثة أساليب لعرض الفيلم:

الأسلوب الأول، هو: عرض الفيلم في بداية الدرس ثم يناقش المدرس طلبة الصف فيما شاهدوه في الفيلم ويشجعهم على ربط معلوماتهم السابقة بما تضمنه الفيلم من حقائق وظواهر. وبعد الانتهاء من المناقشة يسجل الطلبة أهم النقاط التي تمخضت عنها هذه المناقشة في مذكراتهم. ويمكن للمدرس أن يوجه للطلبة أسئلة رئيسة عديدة قبل عرض الفيلم ويطلب من الطلبة البحث عن إجابتها من مشاهدة الفيلم وبعد الانتهاء من عرض الفلم يناقش المدرس

الطلبة فيما توصلوا إليه من إجابات نتيجة مشاهدة الفلم، ويستخدم نتائج هذه المناقشة كمدخل للدرس الجديد وإلقاء الضوء على بعض أجزائه.

والأسلوب الثاني، هو: عرض جزء من الفلم ثم يناقش المدرس والصف فيما شاهدوه ويدون الطلبة نتيجة المناقشة، ويستمر هذا الأسلوب في التعليم حتى الانتهاء من الدرس. ويحتاج هذا الأسلوب إلى حرص وعناية من المدرس بربط أجزاء الدرس وربط أجزاء الفلم المعروضة للطلبة حتى لا يكون عرض المادة وعرض مشاهدة الفلم متصفاً بالتبعثر وعدم الترابط.

ومن خصائص هذا الأسلوب في عرض الفيلم هو أنه يجعل الطلبة يشاهدون ويناقشون كل جزء من الفلم بشيء من الدقة والعمق.

والأسلوب الثالث، هو: عرض الفيلم التعليمي، هو أن يشاهد بعد الانتهاء من الدرس وبذلك يكون موضحاً ومجسداً لما درسه الطلبة من حقائق وبإمكان المدرس أن يناقش الطلبة فيما شاهدوه متخذاً من هذه المشاهدات منطلقاً لربط أجزاء الدرس ومراجعتها.

ز. **التلفزيون:**

يقدم التلفزيون، وهو أحدث الوسائل التعليمية، نوعين من البرامج يمكن الإفادة منهما في الأغراض المدرسية.

أ. هناك بعض البرامج العادية التي لها فائدة جغرافية (مثل برامج الحديث عن البلاد المختلفة، ووصف الرحلات الاستكشافية والرحلات الخ.........). غير أن معظم أوقات البث تكون خارج أوقات الدوام المدرسي. ولذا فإنها تخدم فقط كمصادر للمعلومات والثقافة العامة، وقد تدفع بعض المشاهدين إلى دراسة بعض الموضوعات بعمق اكثر، أو إلى شراء كتاب معين، ولكنها لا يمكن أن تكون ذات فائدة مباشرة إلى المدرسة.

ب. هناك برامج مخصصة للمدرس، وهي ذات قيمة هائلة إذ يصممها ويخرجها أخصائيون متفهمون بدقة للمشاكل التعليمية. فهم يقدمون لكل

صف افضل مادة علمية على شكل لقطات متتابعة مختصــــرة ويصـــاحب عرضها تعليقات ضرورية.

وبعد بث البرنامج مباشرة يستطيع المعلم أن يفحص مدى فهم الطـــلاب لها أو أن يزيد في إيضاح أو تفسير نقطة معينة وبالوسع الحصول على نتائج ممتازة من البرامج التلفزيونية المدرسية شريطة أن يفـــهم المعلـــم جيـــداً أن التلفزيون هو عامل مساعد في عملية التعليم وليس بديلاً يعطى الدرس عوضاً عنه.

ولا يحتاج درس التلفزيون إلى كثير من الترتيبات العملية، إذ كـــل مـــا نحتاجه هو شاشة كبيرة حتى يستطيع كل الطلاب أن يشاهدوا العرض جيـــداً وهم في أماكنهم المعتادة دون أن يتشتت انتباههم بكثير من التغـــيرات فـــي وضع الصف الطبيعي، ويجب أن يكون بوسع الطلاب أن يأخذوا مذكـــرات ويسجلوا ملاحظاتهم كما في الدرس العادي ما لم يوزع عليـــهم ملخـــص أو النص الكامل للبرنامج التلفزيوني المذاع.

وتبذل جهودها هائلة، في الوقت الحاضر، فـــي جميـــع أنحـــاء العـــالم لإدخـــال التلفزيون وبرامجه الدراسية إلـــى المـــدارس. ويجـــب أن تكـــون الجغرافية من أوائل المواد الدراسية التي تفيد من هذه المستحدثات الفنية، لأن التلفزيون لا يعتمد على الوسائل التعليمية التقليدية كالأفلام والشرائح فحســـب بل يرى الطلاب أيضاً مناظر حقيقية صورت من الحياة والواقع مثل معـــالم مدينة، أو ميناء، أو مصنع، أو مزرعة ومناظر جوية لمنطقة تمثل مظـــهراً جغرافياً في بقعة بعيدة من بقاع العالم. ويصدق هذا القول بصورة خاصة عن مختلف أفلام الوثائق المصورة بالسيزاما.

استخدام الأحداث الجارية في تدريس مادة الجغرافية

يعد استخدام الأحداث الجارية مدخلاً مهماً في تدريس مـــادة الجغرافيـــة وإدارة فعالة لها وذلك لأنها ترتبط بحياة الطلبة الواقعية، فإن تنـــاول الأحـــداث الجارية يعد أمراً بالغ الأهمية وان إغفالها وعدم الاكتراث بها يؤدي إلى عـــدم

تزويد الطلبة بالمعرفة والاتجاهات والمهارات والميول الضرورية التي تستطيع ان تخلق منهم رجالا صالحين ومواطنين قادرين على فهم العالم المعقد الذي يعيشون فيه والمشاركة بذكاء في صنع المستقبل.

وفيما يلي أهم المصادر التي يستطيع المدرس الرجوع إليها لاختبار ما يناسب موضوعات المنهج من الأحداث الجارية:

١. برامج الإذاعة المسموعة والمرئية:

وهي غنية بالعديد من الأخبار والبرامج السياسية والاقتصادية العربية والعالمية وتظهر قدرة المدرس على نقل هذه الأخبار والبرامج إلى الطلبة وفي كيفية تصوير هذه الأحداث والبرامج وكذلك في أن يكون قادرا على تخطي البعد الزماني والمكاني.

٢. الرحلات التعليمية الميدانية:

وبها يتم إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة بالنشاطات الهادفة من خلال هذه الرحلات لغرض إدراك الصلة بين موضوعات المنهج والحياة خارج المدرسة وما تنتجه من فرص للحصول على المعلومات والمفاهيم المتعلقة بالظواهر الطبيعية والبشرية المحيطة بهم لتنمية روح الاطلاع والبحث والاستمتاع والاكتشاف.

٣. الصحف والمجلات والنشرات:

وهي تعد أحد المصادر الرئيسة للأحداث والقضايا المعاصرة لأنها تهتم بجمع الأخبار وتقديمها للقراء كما أنها تتميز بتقديم كل جديد إلى جانب معلوماتها التي تعتبر معلومات غير متوفرة في الكتب أو المناهج المدرسية.

٤. الكتب المتخصصة والمراجع الحديثة:

وهي تعالج الأحداث والقضايا في صورة تطورية أي أنها تعرض الجوانب حتى قبيل إعدادها وإخراجها كما أنها تتضمن التفسير والتعليق على الأحداث وعنصر الاستمرار في معالجة تلك الأحداث.

٥.الوسائل السمعية والبصرية:

وتقدم مادتها في صور مشوقة وجذابة وفي إطار اقرب إلى الواقع منه إلى الخيال، وبواسطتها يستطيع المدرس أن يعوض افتقاره إلى الخبرات المباشرة في توضيح المواد الدراسية لما تتصف به من الشبه بالواقع.

ينبغي أن يراعي المدرس عند استخدامه لتلك الوسائل التي تحتوي على ما يراد توضيحه فقط وهي تشمل عادة، الأفلام والتسجيلات الصوتية والرسوم البيانية والخرائط .

ثانياً: تقويم (نتائج) تدريس الجغرافية

يعتبر تقويم التحصيل في درس الجغرافية، اصعب كثيراً من تقويم التحصيل في معظم المجالات الدراسية الأخرى. فمن المسلم به عامة أن موضوعات مثل الرياضيات تتضمن حقائق ومهارات وقدرات محددة تشكل في مجموعها قسماً أساسياً فيما يجب تعلمه، والقول نفسه يكاد يصدق على العلوم وبعض الموضوعات الأخرى.

أما بالنسبة لمدرس الجغرافية (والدروس الاجتماعية) فليس ثمة إجماع عام بشان تحديد المادة التي يجب تعليمها ولا بشأن الحقائق والمهارات التي يمكن أن تصلح محوراً لعملية التدريس.

وإذا أراد المعلم أن يعد اختباراً، فإنه يواجه مشكلة اختيار الاختبار المناسب من بين عدة أشكال أو أنماط من الاختبارات، ولكي يكون المعلم (المدرس) على بينه من مدى تحقيقه لأهداف تدريسه لا بد له من تقويم نتائج تدريسه. وعملية التقويم هذه بالإضافة إلى انها عملية متلاحقة ومترابطة ومتكاملة مع العملية التعليمية فهي أيضاً عملية توجيه وإصلاح لها. فالمدرس القادر على استخدام انسب الوسائل والأساليب لتقويم نتائج تدريسه سوف يتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ويقف على المصاعب والعقبات التي تحول دون تحقيق التعلم المطلوب لدى الطلبة وبذلك يستطيع المدرس تحسين وتطوير طرق وأساليب تدريسه وسوف نذكر أهم نوعين من الاختبارات لتقويم نتائج تدريس الجغرافية وهما:

١. الاختبارات المقالية وأنواعها.
٢. الاختبارات الموضوعية.

١. الاختبارات المقالية وأنواعها:

إن هذا النوع التقليدي من الامتحانات مألوف ويستعمل على نطاق واسع جداً. لا بل انه من اكثر الاختبارات الكتابية شيوعا، والاختبارات المقالية تـهدف إلى اختبارات لقدرة الطلبة على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومـات وذلـك باختبار قدرة الطالب على التحليل والربط والاستنباط وعقد المقارنـات وانتقـاء الحقائق من مجموعة حقائق ومعلومات لدرس معين وإعادة تنظيميها وعرضـها بشكل مترابط ومتماسك واختبار قدرته على ما يعرض له من آراء تعـبر عـن وجهة نظره.

أولاً: أسئلة مقالية تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق والمعلومـات وهذه نماذج أسئلة مختلفة من مادة الجغرافية تتماثل في الهدف:

- تكلم عن الإنتاج الزراعي والصناعي في جمهورية مصر العربية.
- اشرح خصائص البيئة الطبيعية للمغرب العربي.
- ما المقصود بالرياح العامة؟ وما هي أنواعها؟ اشرح ذلك بالتفصيل.

ثانيا: النمط الثاني من الأسئلة المقالية يستهدف اختبار قدرة الطالب على الاستخدام الذكي للمعلومات والحقائق والتمثيل في قدرته على اصطفـاء بعـض الحقائق والمعلومات من مجموعة المعلومات والحقائق التي يلـم بـها وإعـادة تنظيمها وتجميعها وعرضها بصورة مترابطة ومتكاملة القـدرة علـى التعليـل والتحليل والاستنباط والإفادة من الحقائق والمعلومات لفهم مشكلات الحياة وتلمس الحلول لها.

أ. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على انتقاء حقائق ومعلومات تتطلبها إجابة السؤال من مجموع ما يعرفه منها في مادة معينـة وإعـادة تنظيـم وتجميع هذه الحقائق والمعلومات وربطها مع بعضها وعرضها بصـورة مترابطة ومتماسكة وفقاً لمتطلبات إجابة السؤال.

١. تتبع نهر النيل ذاكراً طبيعة مجراه في المناطق التي يمر بها في جمهوريـة مصر العربية.

ب.أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على إدارة العلاقات السببية (التعليل) بين الأشياء وإليك الأمثلة التالية.

علل ما يأتي (أوضح أسباب ما يأتي):

١. شهرة الأرجنتين بتصدير اللحوم والأصواف.
٢. ان بلاد الإكوادور تقع على خط الاستواء ولكن مناخها رغم ذلك معتدل الحرارة طيلة أيام السنة.
٣. إن الأمطار الموسمية قد تؤدي أحياناً إلى إحداث المجاعات في المناطق التي تسقط عليها.
٤. قلة السكان في استراليا رغم سعة مساحتها وإمكاناتها الاقتصادية الكبيرة.
٥. قلة البحيرات في الوطن العربي.

ج.أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على استنباط اوجه الشبه والاختلاف عقد المقارنات بين أمرين أو اكثر) وإليك نماذج من الأسئلة التالية حول اختبار هذه القدرة.

قارن بين:

- الآبار والنافورات الحارة.
- المراعي الحارة (السفانا) والمراعي المعتدلة (الأستبس).

خصائص الاختبارات المقالية للاختبارات المقالية نواحي امتيازها ولها نواحي ضعفها، فهي وسيلة قياس لقدرات ومهارات خاصة لا تستطيع الاختبارات الموضوعية من ان تقيسها كالقدرة على انتقاء وتجميع وتنظيم الحقائق والمعلومات في كل مترابط ومتماسك والقدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء أو عقد مقارنات، والقدرة على التفكير الناقد والقدرة على التمثيل والاستنباط والقدرة على الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات لحل مشكلة أو القدرة على مناقشة قضية ما أو فكرة واتخاذ موقف حيالها وكذلك القدرة على التعبير.

أما جوانب الضعف فيها فتتألف غالبا من (٥-١٠) أسـئلة لـذا مـن الصعب ان نغطي محتويات المنهج المقرر أو معظمـه، ومـن هنـا جـاءت ضـرورة مزجها بالاختبارات الموضوعية. والضعـف الأخـر فـي الأسـئلة المقالية، أن تصحيح إجاباتها يخضـع للتـأثيرات الذاتيـة لمصححـي الأوراق الأمتحانيه. نظرا لاختلاف المصححين في تقدير الدرجات لا سيما في الأمثلـة المتسمة بالغموض وعدم التحديد.

الاختبارات الموضوعية:

وضعت الأنماط المختلفة للاختبارات الموضوعيـة، لمعالجـة عيـوب الاختبارات المقالية، فالاختبارات الموضوعية تتألف من عدد كبير من الأسـئلة من مختلف الأنواع، كأسئلة الخطأ والصواب والتحميـل، وأسـئلة المزاوجـة واختبار الأجوبة المتعددة واختبار إعادة الترتيب. وأجوبة هذه الأسئلة قصيرة قد تكون من (كلمة) أو (جملة).

وسميت هذه الأسئلة موضوعية لان المصححين لا يختلفون في تحديـد الاجابات وفي تقدير الدرجات بعكس ما قد يحدث في إجابات الأسئلة المقاليـه. وهذا يعني أن العوامل الذاتية للمصحح لا تدخل في تقدير الإجابة.

ويلاحظ أن هذه الأسئلة وبعكس الأسئلة المقالية أن صياغتها تحتاج إلى (ممارسة وتدريب) ويحتاج إعدادها وتصميمها إلى وقت طويل نسبيا ولكـن تصحيحـها يستغرق وقتا اقل من تصحيح إجابات الاختبارات المقالية.

والاختبارات الموضوعية عموما تختبر القدرة على (التعـرف) علـى الحقائق، أما الاختبارات المقاليه فهي تختـبر القـدرة علـى تذكـر واسـتعادة الحقـائق. والاختبارات الموضوعية والمقاليه في احسن أحوالـها لا يختـبران القدرة على التذكر أو التعرف على الحقائق والمعلومات فحسب بـل ينبغـي أن يهدفا إلى اختبار الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات المتصلة بمادة ما.

أنواع الاختبارات الموضوعية: هناك ضروب عديدة للاختبارات الموضوعية منها:

١. اختبار الخطأ والصواب:

في هذا النوع من الاختبارات تعرض عبارات على الطالب ويطلب إليه أن يبين ما إذا كانت هذه العبارات صواباً أو خطأ وإليك المثال التالي:

اقرأ كل عبارة من العبارات التالية بإمعان ثم ضع علامة (صح) أمام العبارة إذا كانت صحيحة وعلامة (خطأ) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

- إن الرياح التي تهب من داخل القارات تكون عادة جافة.
- لدى دوران الأرض حول نفسها تكون سرعة مختلف البقاع على سطحها متساوية.
- توجد منطقتان للضغط المنخفض قرب المدارين.
- ان نسيم البر والبحر يسبب سقوط الأمطار.
- تتمتع الأقسام الشمالية من استراليا بمناخ موسمي.

بما أن العبارة في اختبار الصواب والخطأ لا تنطوي إلا على احتمالين فقط، فإن المتقدم للاختبار الذي لا يميز الصواب من الخطأ تتاح له الفرصة لان يحزر الإجابة الصحيحة في خمسين في المئه من الحالات. وهكذا يمكن القول أن الاستعمال المتكرر لاختبارات الصواب والخطأ يمكن أن يؤدي إلى الحزر وان يؤثر بالتالي في طريقة الدراسة. ويمكن التغلب جزئياً على هذا النقص بان نطلب إلى التلاميذ ألا يضعوا أية إشارة تجاه العبارة التي لا يعرفونها، وأن تستخدم معادلة للتقدير تعالج مشكلة الحرز. وابسط شكل لهذه الصيغة هو.

ع= ص - خ ، أي أن العلامات تساوي عدد الإجابات الصحيحة ناقص عدد الإجابات الخاطئة. فإذا طرحنا عدد الإجابات الخاطئة من عدد الإجابات الصحيحة، فإننا نحصل على النتيجة نفسها التي نحصل عليها لو كان باستطاعتنا

ان نعرف عدد الإجابات التي أصاب فيها الطالب بطريقة الحزر وان نطرح هذا العدد من مجموع الإجابات الصحيحة.

وينبغي أن لا تزيد أسئلة الخطأ والصواب عن (٥٠%) من مجموع أسئلة الامتحان الواحد وكلما كانت اقل فهو أفضل.

٣. اختبار الأجوبة المتعددة:

وفي هذا الاختبار نعطي عدة إجابات لكل سؤال وعلى الطالب أن يختار الجواب الصحيح وإليك المثال التالي:

١. إن أول دول العالم في إنتاج البترول هي:

فنزويلا، المملكة العربية السعودية، المكسيك، ليبيا، الولايات المتحدة الأمريكية.

٢. أكبر مدينة مساحة في الولايات المتحدة هي:

نيويورك، لوس أنجلس- شيكاغو - فيلادلفيا.

من المرجح أن الاختبار المتعدد الاختيار يمكن استعماله لقياس مجموعة من الأهداف المتنوعة اكبر ما يمكن قياسه عن طريق أي من الاختبارات الموضوعية الأخرى. فهو يصلح لقياس القدرة على تذكر الحقائق والتعاريف، اضف إلى ذلك انه يمكن استعماله لقياس قدرة الطلاب على التمييز الدقيق. كما يمكن تكييفه بحيث يصلح لتقويم الكثير من القدرات الأخرى ويمتاز بدرجة أعلى من الموضوعية ولا يترك مجالاً كبيراً لعامل الحظ لان يؤثر في تقدير علامة الطالب.

أما جوانب الضعف في هذا النوع من الاختبارات فإنه يحتاج إلى وقت ومهارة اكثر ما يحتاجه إعداد أي من الاختبارات الموضوعية الأخرى. فإذا أردنا استعمال هذا الاختبار لقياس قدرة إضافية إلى جانب القدرة على التذكر أو استعادة المعلومات، وجب علينا أن نكتبه بعناية لنضمن صلاحه لقياس هذه القدرة الإضافية، وهذا يتطلب الكثير من الوقت، والمهارة وكما تشكل البنود المتعددة الاختيار حيزاً اكبر على ورقة الإجابة من بنود الاختبارات الأخرى.

٣. أسئلة التكميل:

ويحقق هذا النوع من الاختبار الكثير من الأهداف التدريسية المهمة. ففي دراسة الجغرافية، مثلاً قد يكون من المهم أن يكتسب التلميذ القدرة على تسمية القارات والمحيطات والأقطار الرئيسة في قارة معينة والموارد الرئيسة للدخل في أقطار معينة.

ويتضمن هذا الاختبار عبارات حذفت منها بعض الكلمات ويطلب من التلميذ أن يكملها ويضعها في مكانها المناسب وإليك هذا المثال:

١. يفصل المحيط......... بين قارتي آسيا وأمريكا الشمالية .
٢. تقع شلالات نياغرا بين بحيرة...........وبحيرة.........
٣. خط الاستواء يقسم خطوط العرض إلى ....بينما يقسم خطوط الطول إلى...............
٤. تبلغ مساحة اسبانيا................ وعدد نفوسها.................

ومن ميزات هذا النوع من الاختبار يمكن تقدير علاقاته بسهوله اكثر من الامتحان الإنشائي ويتيح الفرصة للتلميذ لان يستجيب لعدد اكبر من الأسئلة أما نقائصه فإن هذا النوع من الاختبار اقل موضوعية من بعض الأنواع الأخرى ومن العسير صياغة جميع أسئلته بحيث لا يحتمل كل منها سوى جواباً صحيحاً واحداً.

٤.أسئلة المقابلة أو المزاوجة:

ويعطى الطالب في هذا الموضوع من الاختبار قائمتين من الكلمات أو العبارات على ان تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية كأن تحتوي القائمة الأولى على بلدان او مناطق جغرافية والقائمة الثانية تتضمن ضروباً مختلفة من المناخ تنتمي إليها بلدان ومناطق القائمة الأولى أو تتضمن القائمة لأولى عدداً من البلدان والمناطق الجغرافية وتنطوي القائمة الثانية على منتجات ومحاصيل اقتصادية تشتهر بها تلك البلدان أو المناطق الجغرافية.

ويلاحظ في هذا الاختبار ألا تقل محتوياته. عن خمس وحدات وان لا تزيد على خمس عشرة وحدة. ففي الحالة الأولى إذا كانت الوحدات اقل من

خمس وحدات تضيع قيمة الاختبار لسهولة حله وإذا زادت الوحدات عن (١٥) وحدة فهو يؤدي إلى إرباك الطالب وإليك نموذج من هذا الاختبار.

اختر الرقم الملائم من العمود (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التي تتلائم مع العمود (ب).

العمود (أ)	العمود (ب)
١. إنتاج البن	١. فنزويلا
٢. انتاج القصدير	٢. كندا
٣. انتاج مادة الكنين	٣. بوليفيا
٤. انتاج شاي ماتى	٤. بيرو
٥. انتاج البترول	٥. الارجنتين
٦. انتاج النيكل	٦. نيوزيلنده
	٧. المكسيك
	٨. ارغواي

ولعل افضل طريقة للجمع بين (مزايا) الاختبارات المقالية والموضوعية وللتخلص من عيوب كليهما هو ان يستخدم المدرس هذين النوعين من الاختبارات معا بحيث تتضمن اختباراته، الموضوعية، ومعياره في هذا الانتقاء طبيعة ومحتوى المادة التي يدرسها وأهداف تدريسه ومستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة ومعرفة الطلبة الواضحة بما يراد منهم في أسئلة الاختبارات لا سيما الاختبارات التي تعتبر جديدة بالنسبة للطلبة.

٣.شروط الاختبارات الجيدة:

أولا: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة إن تكون شاملة بحيث تغطى كل أو معظم محتوى المنهج المقرر، وذلك لسببين الأول: لكي لا تتيح الأسئلة مجالا للحظ والصدفة في اجتياز الامتحان، والثاني: إن توافر عنصر الشمول في الأسئلة يعتبر عاملا من عوامل تحقيق صلاحية صحة الامتحان.

ثانيا: ينبغي أن تصاغ الأسئلة في لغة تتناسب وحصيلة الطالب اللغوية، وتكون عباراتها واضحة ومفهومة لديهم وهذا يعني وجوب خلو عبارات الأسـئلة من اللبس والالتواء والتعقيد أو الخداع أو الصعوبة في فـــهم المقصــود مــن السؤال.

ثالثا: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تعكس نتــائج إجابــات الفــروق الفردية بين الطلبة، أي أن الأسئلة يجب أن تميز بين الطلبة المــبرزين، والطلبة الضعاف، بحيث لا يترك للطالب الممتاز سؤالا من الأسـئلة، لان ذلك يعني أن هذا السؤال غير صالح للتمييز بينه وبين الطالب الضعيـف، كما لا يصح أن يقدر الطالب الضعيف من إجابة أسئلة لــم يتمكــن مــن إجابتها الطلبة المبرزون.ولكي نحصل على تدرج معقول فـــي درجــات الامتحان بين درجات الطلبة المتفوقين و الطلبة دون الوســـط لابــد أن تكون الأسئلة متدرجة ومختلفة في مستوى الصعوبة، ومن المفضل ترتيب الأسئلة من أسهلها إلى اكثر صعوبــة قدر الإمكان، لان الطلبــــة الذيــن يتصفون بسرعة، وحدة الانفعال يرتبكون كثيرا حينما تكون الأسـئلة ذات مستوى صعب بالنسبة لهم.

رابعا: ينبغي تجنب وضع أسئلة قوامها عبارات مأخوذة بصورة مباشرة مــــن الكتاب المدرسي وإنما يجب إعادة صياغتها.

خامسا: يراعي أن يكون الزمن المخصص لإجابات الأسئلة مناســـبا مــع مــا تحتاجه هذه الإجابات في المتوسط.

سادسا: على واضع الأسئلة ألا يقتصر هدفه من الامتحان على مجرد اختبـــار قدرة الطلبة على تذكر وحفظ الحقائق فحسب، بل ينبغي أن تهدف الأسئلة إلى قياس القدرات والمهارات التي يخوضها تدريس درس الجغرافية.

لذلك فإن الامتحانات ينبغي إن تقيس وتختبر أهدافا متنوعة من أهــداف التدريس وينبغي ألا تقتصر على مجرد قياس قدرة الطالب إلى استرجاع بعــض الحقائق والمعلومات.

الخاتمة

من أجل وصول الطالب إلى أهداف المهمة والأساسية من دراسة مـادة الجغرافية. فإن الكثير من المدرسين لا يعرفون إلى وجه التأكيد كبقية تحقيق تلك الأهداف والمفاهيم. وهذه الحيرة تجعل المدرسين يكثرون من الحديث النظـري وهذا يدفع الكثير من الطلاب إلى الاعتقاد بأن دراسة الجغرافية هي مجرد لربط بينها وبين تعلم أشياء مثل أسماء عواصم الدول والقارات. ومن أجل إيصـال المفاهيم والمحتوى في المناهج الدراسية بصورة افضل وجعـل المتعلـم علـى المستوى المدرسي أن يتدرب على استخدام المهارات في تفكيره وفي دراسـته لهذه المادة يساعد إلى تحقيق وظائفها التي أدخلت من اجلها في إطـار المـواد المدرسية على جميع المستويات. لذلك وجدت الحاجة إلى استخدام طرق تدريـس مختلفة بحيث تكون أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية بحيث تكسب المتعلم قدراً كبيراً من المعلومات أو الحقائق والتفكير والاتجاهات على النحو المرغـوب فيه وهو ما عجز الأسلوب التقليدي عن تحقيقه.

وفيما يعتري علم التربية يصفه عامة من مستحدثات في مجال الوسـائل التعليمية والتقنيات الجديدة الأمر الذي نسبه إلى ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية والتنظيم المدرسي الموروث ويتجلى هذا في استخدام الوسـائل التعليمية بتخطيط وبناء مواد تعليمية يستطيع كل من المدرس والمتعلم استخدامه. ولعل أفضل شيء هو أن يبحث المدرس عن الأساليب والطرق التي تكون اكـثر ملائمة والتي تساعده إلى تطوير الخبرات أو المواقف التعليمية. وسبب ذلـك أن مادة الجغرافية تحتاج إلى أساليب فنية خاصة. وأنـها تحتـاج إلـى مدرسـين متخصصين بنفس درجة تخصص مـدرس العلـوم الأخـرى. ولـهذا يحتـاج

المدرسون أن يطلعوا باستمرار على كل ما يمكن إن يكمل ويتمم تدريبهم المهني من الوجهتين العلمية والتربوية. إذا أريد للجغرافية أن تعلم جيـــداً نظــراً لأن الجغرافية نظام معقد تقف وسطاً عند نقطة التلاقي بين العلوم الطبيعية والعلـــوم الإنسانية، وان قيمة تدريس الجغرافية تبقى معتمدة اعتماداً كلياً علـــى المـــدرس الذي يعطيها.

مصادر الفصل الثالث

١. الدكتور احمد حسن اللقاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب ١٩٧٤.

٢. الدكتور أحمد خيري كاظم. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج. دار النهضة العربية ١٩٧٠.

٣. س.م. لندخل : أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد التل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر١٩٦٨.

٤. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسي احمد المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح. مكتبة لنهضة المصرية. ط٣- ١٩٧٦.

٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، طاهر محمد عبد الرازق ، أسلوب التنظيم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٦. مكرم أنور مراد الشيخ: تكنولوجيا التعليم – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – بغداد – ١٩٨١.

7. Brown. G.I-(1971) " human teaching for human learning" new York.

8. Dale, e(1968) " audio – visual methods inteaching – new York hoit rinehart and Winston.

المصادر إعداد البحث:

أولاً: المصادر العربية:

١. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية. مطبعة الأداب النجف ١٩٦٥.

٢. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس حمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية.عـالم الكتـب: ط- ١٩٧٤.

٣. الدكتور احمد خيري كاظم. لدكتور جابر عبد الحميد جابر: الوسشـائل التعليميـة والمنـهج دار النهضة العربية – ١٩٧٠.

٤. الدكتور جابر عبد الحميد، وآخرون: مهارات التدريس. دار النهضة المصرية١٩٨٥.

٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، طاهر محمد عبد الرازق: أسلوب النظم بين التعليم والتعلـم، دار النهضة العربية ١٩٧٨.

٦. حسن ملا عثمان. طرق التدريس. مبادئ التدريس العامة. ج١ مكتبة الرشيد، الرياض ١٩٨٣.

٧. حسن ملا عثمان، طرق التدريس، طرق تدريس المواد الاجتماعية، الجغرافيـة والتـاريخ، ج٢، مكتبة الرشيد، الرياض _ ١٩٨٣.

٨. س.م لنخل: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف. سعيد التـل لمؤسسة الوطنية للطباعة والنشر. ١٩٦٨.

٩. ساطع الحصري. دروس في أصول التدريس. ج١ دار لكشاف بيروت ١٩٥٦.

١٠. سعاد جاد الله:هذا هو التدريس، مدخل الأعداد المعلم. مكتبة غريب بالفجالة ١٩٧٠.

١١. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسي احمد، المواد الاجتماعية وتدريسـها الناجح، مكتبة النهضة المصرية – ط٣ ١٩٧٦.

١٢. الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية. ومكتبـة الا نجلـو المصريـة ط١ – ١٩٧٧.

١٣. الدكتور فكري حسن ريان المناهج الدراسية– القاهرة – ١٩٧٣.

١٤. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة – مكتبة النهضة ١٩٧٤.

١٥. الدكتور محمد مصطفى زيدان: عوامل الكفاية الإنتاجية فـي التربيـة دار الكتـب مكتبـة الأندلس. طرابلس – ليبيا – ١٩٧٤.

١٦.مكرم أنور مراد الشيخ– تكنولوجيا التعلم – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بغداد ١٩٨١.

ثانياً:المصادر الأجنبية:

1. Armstrong, D.A (1980) social studies in secon, dray education- collier Macmillan publishers London.
2. Booden, p- (1976) deve topments in geography teaching open books – London.
3. Brown, G.I- (1971) " human teaching for human learning" New York.
4. Dale, E(1969) " audio – visual methods inteaching" new York. Hoit rinehart and wiston.
5. Green, G-E(1971) the activities f teaching" Meguro hill – new York.
6. Long, m(1974) hand book for geography teachers – university of London institute of education, Methuen education, ltd.
7. Peterson, a.d, technques of teaching (new york, pergamon press, vol, III, 1965.
8. Stamford, C-D and other, social studies in the secondary schools (New York, Mk- craw- hill – comp –1952.
9. Taba, h, teachers hand book for elementary social studies (London, addison – Wesley publishing comp – 1967.
10. Tiegs, E.w and other, teaching the social studies – new York – ginn and comp – 1959.
11. Wesley, E, and other, teaching social studies in high schools- boston, D.C- heath and comp. Fifth – E-D- 1964.
12. Wrigth, b-a and others, elemeutery school curriculum better teaching now- New York the Macmillan comp- 1971.

الفهرس

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة





دار أسامة للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - تلفاكس : 4647447 ص.ب : 141781

الادارة : 5658254-5658253